

Welche Merkmale sollte eine „gute“ Lehrkraft haben?

Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der zehnten Klasse

What makes a „good“ teacher?

Group discussions with grade 10 students

Johannes König

Zusammenfassung: Die Schulklimaforschung untersucht seit Jahrzehnten die subjektiv wahrgenommene Lernumwelt von Schüler/inne/n, wobei vorwiegend psychometrische Messinstrumente eingesetzt werden und offene Erhebungsmethoden weitgehend fehlen. Qualitative Studien können Erhebungsinstrumente validieren, indem sie etwa aufzeigen, welche Bedeutung einzelne Schulklimadimensionen für die Schüler/innen überhaupt besitzen. Ferner können aus der Literatur bekannte Befunde, etwa Schulformunterschiede, in qualitativen Untersuchungen inhaltlich differenzierter dargestellt werden als es quantitativen Studien mit den sprachlich reduzierten Fragebogenskalen möglich ist. In dem Beitrag werden Urteile von Schüler/inne/n über ihre Lehrkräfte qualitativ untersucht. Mittels fünf Gruppendiskussionen mit 34 Berliner Jugendlichen der 10. Jahrgangsstufe können unter anderem das pädagogische Engagement und das Durchsetzungsvermögen der Lehrer/innen als bedeutsame Deutungsmuster der Jugendlichen herausgestellt werden. Während das erste Muster hauptsächlich bei Gruppen, welche nur aus Gymnasiast/inn/en bestehen, im Mittelpunkt der Diskussionen steht, gelangt das zweite Muster nur in Diskussionen, an denen auch Schüler/innen anderer Schulformen teilnehmen, zum Ausdruck. Vor dem Hintergrund des aus der Literatur bekannten Befunds, dass Gymnasiast/inn/en ihre Lehrkräfte weniger pädagogisch engagiert erleben als die Schüler/innen der anderen Schulformen, wird argumentiert, dass Gymnasiast/inn/en aufgrund eines erlebten Defizits das pädagogische Engagement in den Diskussionen stärker hervorgehoben haben. Ferner wird die These herausgearbeitet, dass das erlebte Durchsetzungsvermögen von Lehrer/inne/n für Nicht-Gymnasiast/inn/en eine andere Qualität besitzt als für Gymnasiast/inn/en.

Schlüsselwörter: *Schulklima, Lernumwelt, Lehrerverhalten, Schülerwahrnehmung, Sekundarstufe, Schulform, Gruppendiskussion, Deutungsmuster, Engagement, Durchsetzungsvermögen*

Abstract: For several decades, researchers on the climate at schools have been investigating students' perception of their learning environment. In most studies, psychometric instruments have been used, while qualitative research methods have been largely neglected. An advantage of the qualitative approach is that it can be used to validate instruments used in quantitative research by showing, for example, to what extent certain dimensions of the school climate have a meaning for students. In addition, if qualitative methods are used, the results of previous studies, for example on different school types, can be viewed with a much greater degree of differentiation than with a quantitative approach. This study uses qualitative research methods to investigate students' perception of teacher behavior. An analysis of group discussions with grade 10 students (N = 34) shows that both teacher support and teacher assertiveness are significant interpretation patterns for them. Whereas the first pattern can be observed in groups consisting of grammar-school students mainly, the second pattern features only in groups in which there are also participants from other school types. Given that numerous studies have shown that, compared with students at other schools, grammar-school students perceive their teachers as less supportive, it is argued that it is because of this perceived deficit that the latter emphasised teacher support more strongly in the discussions. It is also argued that non-grammar-school students perceive teacher assertiveness differently from grammar-school students.

Keywords: *school climate, learning environment, teacher behavior, students' perception, secondary schooling, school type, group discussion, interpretation pattern, teacher support, teacher assertiveness*

1. Theoretische Ansätze und empirische Befunde

1.1 Urteile von Schüler/inne/n über das Verhalten ihrer Lehrer/innen

Die Urteile von Schüler/inne/n über Schule und Unterricht sind Thema wissenschaftlicher Erforschung, denn Schüler/inne/n sind die Zielgruppe von Schule und Unterricht und sie besitzen Langzeiterfahrung mit Schule, Unterricht, Lehrkräften und Mitschüler/inne/n. In der Unterrichtsforschung werden Angaben von Schüler/inne/n als ein relativ zuverlässiges und gültiges Verfahren zur Erfassung von Aussagen über die Unterrichtsqualität angesehen (GRUEHN 2000; HELMKE 2003). Auch in der Schulentwicklung wird das Feedback durch Schüler/innen berücksichtigt (HORSTER & ROLFF 2001). Ferner ist die Schul- und Klassenklimaforschung hervorzuheben, die mit der Untersuchung der subjektiv wahrgenommenen Lernumwelt das individuelle sowie das kollektive Erleben schulischer Aspekte von Schüler/inne/n unmittelbar zum Untersuchungsgegenstand macht (FEND 1977; von SALDERN 1987; EDER 2001). Die Konstruktionen schulischer Wirklichkeit von Schüler/inne/n sind gemeinsamer Gegenstand solcher Forschungsrichtungen.

Lehrkräfte haben für Kinder und Jugendliche im Schulalltag eine besondere Bedeutung. Aufmerksamkeit bei den Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler/innen über ihre schulischen Erfahrungen gilt daher auch dem wahrgenommenen Verhalten ihrer Lehrer/innen sowie der erlebten Beziehung zu ihren Lehrer/inne/n. FEND (1997) zeigt mit einer qualitativen Studie, dass prägende Erfahrungen in der Schule im Rückblick mit den Beziehungen zu Lehrer/inne/n stark verwoben sind. EDER (1985) stellt in einer qualitativen Untersuchung von Gymnasiast/inn/en heraus, dass sowohl negative als auch positive Erfahrungen mit der Schule vor allem mit der wahrgenommenen Lehrer-Schüler-Beziehung zusammenhängen.

Zur Lehrer-Schüler-Beziehung wurden verschiedene Annahmen formuliert. Die Beziehungsstruktur zwischen Lehrkraft und Schüler/in wird, anders als etwa die Beziehungen unter Gleichaltrigen, als grundsätzlich asymmetrisch angesehen, da die Lehrkraft als Vermittlerin zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und den Schüler/inne/n steht (PETILLON 1987). Dadurch ergibt sich eine Abhängigkeit der Schüler/innen von der Lehrkraft, die sich auch durch Interaktion nicht aufheben lässt (ULICH 1983). Schüler/innen sehen in ihren Lehrer/inne/n nicht nur die unterrichtenden Personen, sondern allgemein auch Vertreter/innen des schulischen Systems (z.B. FEND 1977). Somit wird angenommen, dass sich in Aussagen der Schüler/innen über ihre Lehrer/innen neben ihrer Sicht auf die Person der Lehrkraft auch Einstellungen der Schüler/innen zur Schule, zu Fächern, zur Leistungsbewertung oder zu den Funktionen der Schule wiederfinden (FURTNER-KALLMÜNZER 1983). Die wissenschaftliche Erforschung der Urteile von Schüler/inne/n über ihre Lehrer/innen kann also Einblick in die Interaktionsstruktur gewähren, in welcher Lehrer/innen und Schüler/innen aus Sicht der Schüler/innen stehen. Möglicherweise kann sie aber auch allgemein Einblick in das schulbezogene Denken und Fühlen der Schüler/innen geben.

Die Urteile von Schüler/inne/n über ihre Lehrer/innen stellen eine spezifische Perspektive der Wahrnehmung schulischer Wirklichkeit dar. Empirisch konnten z.B. erhebliche Unterschiede zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n hinsichtlich der Wahrnehmung und Deutung von Lernumweltmerkmalen aufgezeigt werden (von SALDERN, 1991; BAUMERT et al. 2004). Eine Untersuchung der Wahrnehmung der Lehrer/innen durch die Schüler/innen erfasst also nicht das tatsächliche Verhalten der Lehrkräfte, sondern versucht, die Innenansicht der Schüler/innen zu rekonstruieren. Dabei liegt die Annahme nahe, dass das Zustandekommen dieser Innenansicht bestimmten Einflüssen und Bedingungen unterliegt. Bereits 1975 ging GERSTENMAIER davon aus, dass den Urteilen von Schüler/inne/n bestimmte Wahrnehmungen zugrunde liegen, die beschränkt und selektiv sind. Folglich geht nicht jedes Verhalten der Lehrkraft in die Urteile der Schüler/innen ein, da diese vorwiegend solche Aspekte des Lehrkraftverhaltens wahrnehmen, die sie auch selbst betreffen und somit für sie von Bedeutung sind. Verbindliche Zielsetzungen, die der Institution Schule vorgegeben sind und das Verhalten von Lehrer/inne/n sowie die Unterrichtsgestaltung strukturieren, bestimmen

auch die Erwartungen der Schüler/innen an das Verhalten ihrer Lehrer/innen (GERSTENMAIER 1975). Sozialisationstheoretisch gesehen ist die Herausbildung von Leistungsbereitschaft ein erklärtes Ziel der Schule, welches von Schüler/innen die Internalisierung einer Leistungsrolle verlangt und aus Sicht der Schüler/innen in erster Linie von den Lehrer/innen als Vertreter des Systems gefordert wird (FEND et al. 1976; PETILLON 1987; FEND 2003). Folglich wird argumentiert, dass die Wahrnehmung von Lehrer/innen durch die Schüler/innen mit der Leistungserwartung korrespondiert, welche an die Schüler/innen gestellt wird. Es wird angenommen, dass die Urteile von Schüler/innen über ihre Lehrer/innen ein Ausdruck dieser Rollenbeziehung sind (GERSTENMAIER 1975; DREESMANN 1982; PETILLON 1987). Im Laufe ihrer schulischen Sozialisation, so nimmt GERSTENMAIER (1975) an, lernen Schüler/innen, auf bestimmte Verhaltensaspekte ihrer Lehrer/innen zu achten und andere auszublenden. Für die Untersuchung von Urteilen der Schüler/innen sind dann solche wahrgenommenen Merkmale der Lehrer/innen von Interesse, die zeitlich relativ stabil sind (GERSTENMAIER 1975). Diese „Eigenschaftszuschreibungen“ (GERSTENMAIER 1975, S.14) sind interpretative Schlussfolgerungen, Verallgemeinerungen und Bewertungen, die sowohl vergangene Erfahrungen als auch Antizipationen von erlebtem Lehrerverhalten enthalten. In praktischer Hinsicht wird vermutet, dass Eigenschaftszuschreibungen handlungsleitend für die Schüler/innen werden können (PETILLON 1987).

Folglich wird die Wahrnehmung des Lehrkraftverhaltens aus Schülersicht als komplexer und dynamischer Prozess angesehen, der in die Lehrer-Schüler-Interaktion eingebettet ist. Diese besteht wiederum nicht in einem unilateralen Einflussweg von der Lehrkraft auf die Schüler/innen, sondern in einer Wechselbeziehung, in der sich beide Seiten in ihrem Verhalten gegenseitig beeinflussen. NICKEL (1978) beschreibt dies beispielsweise in einem transaktionalen Modell der wechselseitigen Verhaltenssteuerung von Lehrer/innen und Schüler/innen: Schüler/innen nehmen demnach das Verhalten ihrer Lehrer/innen wahr und entwickeln Erwartungen, die ihre Handlungen bestimmen. Das Verhalten der Schüler/innen wird von ihren Lehrer/innen wahrgenommen, auch sie entwickeln Erwartungen, welche wiederum handlungsleitend sind. Dabei determinieren Einstellungen, Gewohnheiten und Normen das Verhalten beider Seiten. Das ganze Interaktionsgeschehen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen steht darüber hinaus in einem soziokulturellen Bezugsrahmen, der z.B. durch individuelle Lernerfahrungen der beteiligten Personen oder curriculare Anforderungen zu charakterisieren ist.

1.2 Das Lehrerwunschbild

In Untersuchungen zum „Lehrerideal“ finden sich normative Vorstellungen von Schüler/innen darüber, wie sich eine Lehrperson verhalten *sollte*. Für die Untersuchung der Wahrnehmung und Beurteilung der Lehrkraft durch die Schüler/innen kann dieser Zugang durchaus sinnvoll sein, da die aus dem Wunsch entstehenden Erwartungen und Einstellungen der Schüler/innen auch wesentlich ihre Urteile bestimmen (PETILLON 1987). Eine sehr frühe Untersuchung wurde von KEILHACKER (1932) durchgeführt. Mit der Auswertung von Aufsätzen zur Frage „Wie wünsche ich mir meinen Lehrer?“ von knapp 4000 Schüler/innen der Mittel- und Oberstufe kam er auf folgende wesentliche Aspekte: Verbreitung einer heiteren und jugendlichen Gesamtatmosphäre, Schaffung eines menschlichen Kontakts mit den Schüler/innen, gerechtes Verhalten, Erziehung und Vorbereitung auf das spätere Berufsleben (CZERWENKA et al. 1990). Ferner zeigten sich Unterschiede im Lehrerbild mit zunehmender Sozialisation der Schüler/innen: „In der Unterstufe stehen sachliche Fragen und konkrete Verbesserungsvorschläge unterrichtstechnischer Art im Vordergrund; in der Mittelstufe soll der Lehrer vor allem einen interessanten und spannenden Unterricht machen und den Schüler motivieren. In der Oberstufe verschiebt sich der Wunsch nach konkretem Fachwissen (...) zu didaktischen Qualifikationen und Allgemeinbildung (...)“ (GERSTENMAIER 1975, S. 64). Ebenfalls mit der Auswertung von Schüleraufsätzen zum Thema „Wie stelle ich mir meine/n Lehrer/in vor“ kam AIBAUER (1954) auf Unterschiede im Alter der Schüler/innen: die 11- bis 13-jährigen betonten gerechtes Lehrerverhalten, 14- bis 16-jährige „Liebe, Güte und Vertrauen

und persönliches Verhältnis“ (AIBAUER 1954, S. 65) und die 17- bis 20jährigen forderten „Verständnis, Vertrauen, persönliches Verhältnis“ (ebd., S. 66).

1.3 Beurteilungsdimensionen der Schüler/innen

Untersuchungen zu Beurteilungen der Lehrkraft aus der Sicht der Schüler/innen zeigen immer wieder zwei Dimensionen (WRIGHT & SHERMAN 1965; GERSTENMAIER 1975; HOFER 1981): das so genannte *love theme*, das mit erlebter emotionaler Wärme der Lehrkraft umschrieben wird, und das *mastery theme*, das die Wahrnehmung von fachlichem Können, Unterrichtsqualität, Disziplin sowie Durchsetzungsvermögen der Lehrkraft beinhaltet. Bei dem ersten Bereich handelt es sich also um die Wahrnehmung von freundlicher Zuwendung, Ermunterungen sowie eines positiven Bekräftigungsverhaltens der Lehrer/innen, während der zweite Bereich die Wahrnehmung von Eigenschaften der Lehrkraft enthält, die den Schüler/innen das Gefühl vermitteln, bei dieser Lehrkraft viel zu lernen und dadurch der Bewältigung der an sie gestellten schulischen Anforderungen auch nachkommen zu können. Dazu zählt auch das erlebte Durchsetzungsvermögen einer Lehrkraft sowie das Sanktionsverhalten: Denn Schüler/innen sehen störungsfreien Unterricht als notwendige Bedingung für schulische Lernerfolge an. Dabei erfährt die Lehrkraft allerdings nur Akzeptanz, wenn Kontrollverhalten und Sanktionen von den Schüler/innen auch als nachvollziehbar erlebt werden. Beide Eigenschaftsbereiche sind nicht unabhängig voneinander, sondern stehen in einem Verhältnis der Interdependenz (GERSTENMAIER 1975).

1.4 Das Schulklima: Urteilserfassung durch vorgegebene Dimensionen

Neben der Frage, welche Aspekte des Lehrerverhaltens den Schüler/innen wichtig ist, ist die Erfassung der wahrgenommenen Lernumweltmerkmale von Bedeutung. Dies ist Gegenstand der Forschung zum Schulklima. Sie hat weniger das Ziel verfolgt, die Bedeutsamkeit der Aspekte schulischer Umwelt der Schüler/innen in den Mittelpunkt zu stellen, als vielmehr wichtige Lernumweltmerkmale zu erfassen und deren Hintergründe (z.B. Einfluss des Schulsystems und der Schulform) sowie Beziehungen bzw. Auswirkungen zu unterschiedlichen Merkmalen der Schüler/innen (z.B. psychosozialen Merkmalen) zu untersuchen.

Im deutschsprachigen Raum wurde die inhaltliche Definition des Schul- und Klassenklimas insbesondere durch den sozialisationstheoretischen Ansatz von FEND (1977) geprägt. Er geht davon aus, dass Schule als Institution mit bestimmten Zielstellungen verbunden ist. Die Schule übernimmt bestimmte gesellschaftliche Funktionen wie die Qualifikation, Integration und Selektion. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen vollziehen sich die Prozesse des Aushandelns zwischen den Vertreter/innen des Systems Schule – den Lehrer/innen – und der heranwachsenden Generation – den Schüler/innen. In diesem Sinne definiert FEND (1977, S. 64) das Schulklima als „die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die ‚Verlebendigung‘ institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen“.

Um das Erfahrungsfeld Schule bzw. das Schulklima als soziale Umwelt zu beschreiben, unterschied FEND (1977) in seiner Untersuchung drei Aspekte: den Inhaltsaspekt, den Interaktionsaspekt und den Beziehungsaspekt. Der Inhaltsaspekt berücksichtigt die allgemeinen normativen Erwartungen und Werte, denen die Schüler/innen in ihrer Schule begegnen, z.B. Leistungsdruck oder Disziplindruck. Der Interaktionsaspekt beinhaltet die Diskussion über adäquate Formen von Autorität und Mitbestimmung in der konkreten Interaktion zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. Er gliedert sich auf in Interaktionsformen, die die Lehrperson betreffen (z.B. erzieherisches Verhalten und Führungsstile), und solche, die die Schüler/innen (Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten) betreffen, sowie institutionelle Regelungen der Mitbestimmung und Partizipation. Der Beziehungsaspekt schließlich bezieht sich auf die für den schulischen Sozialisationsprozess wichtigen sozialen Beziehungen zwischen Lehrer/in und Schüler/in, etwa das pädagogische Engagement, welches Lehrer/innen bei der Ausübung ihres Berufs zeigen.

Ferner wurden im deutschsprachigen Raum weitere Klimaverfahren entwickelt, die auch stets Instrumente zur Erfassung der Lehrer-Schüler-Beziehung enthalten (vgl. die Übersicht in EDER 1996). Obwohl die einzelnen Verfahren nur geringe Übereinstimmung zeigen (GRUEHN 2000), werden bestimmte Aspekte der Fendischen Instrumente auch berücksichtigt. In fast allen Verfahren wird das pädagogische Engagement der Lehrer/innen erfasst. Ferner erheben einige der Verfahren auch den Leistungs- und Disziplindruck. Nur in den österreichischen Verfahren von OSWALD, PFEIFER, BITTER-BERLACH & TANZER (1989) und EDER (1996) sind die weiteren Aspekte der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung Mitsprache, Anonymität und Restriktivität ebenfalls enthalten. Die Klimaforschung hat also bei der Untersuchung der Lehrer-Schüler-Beziehung mit der wahrgenommenen Qualität des pädagogischen Engagements, mit dem die Lehrer/innen ihrem Beruf nachgehen, einen besonderen Schwerpunkt gesetzt. FEND (1977, S.111) nennt es den „Lehrerethos“, den „Sachverhalt, ‚mit Leib und Seele Lehrer zu sein‘.“ Mit dem „Lehrerengagement“ soll eine emotional engagierte Haltung abgebildet werden, ob und wie sich Lehrer/innen mit ihrer Persönlichkeit für das Erreichen der Lehr- und Lernziele einsetzen. EDER (1998, S.14) betrachtet ein ausgeprägtes pädagogisches Engagement von Lehrer/inne/n als Merkmal beruflicher Professionalität, während fehlendes Engagement „als Hinweis auf routinemäßiges oder ‚ausgebranntes‘ Verhalten“ gewertet werden kann. Angrenzend an dieses Konstrukt der Schulklimaforschung kann auch das wahrgenommene Unterstützungsverhalten der Lehrer/innen im Unterricht sowie die wahrgenommene individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen gesehen werden (KÖNIG 2006, S.53).

Bereits FEND (1977, S.126) stellte fest, dass die Mehrheit der Schüler/innen der 9. und 10. Klasse das Verhältnis zu ihren Lehrer/inne/n als „relativ gut“ beurteilten. DITTON (2002, S.269) berichtet aus einer Untersuchung von 4316 Schüler/inne/n der 9. Jahrgangsstufe, dass diese ihre Mathematik-Lehrkräfte überwiegend als „gute Lehrkräfte“ (Zustimmung: 82,2%) wahrnehmen. Betrachtet man Mittelwerte zum wahrgenommenen Lehrerengagement, die in verschiedenen Studien berichtet werden (z.B. von SALDERN 1987; HOLTAPPELS 2003; EDER 1996; KUNTER et al., 2002), so zeigt sich, dass diese insgesamt nahe ihrem jeweiligen Skalenmittelwert liegen, d.h. im Durchschnitt erleben die Schüler/innen ihre Lehrer/innen mittelmäßig pädagogisch engagiert. Trotz der eingeschränkten Vergleichbarkeit der in verschiedenen Studien erzielten Ergebnisse lässt sich zusammenfassen, dass die Schüler/innen insgesamt die Lehrer-Schüler-Beziehung unter dem Aspekt des wahrgenommenen Lehrerengagements als mittelmäßig gut bis gut beurteilen.

1.5 Die Schulform: Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen

In jüngerer Zeit werden die Schulformen der Sekundarstufe I als „differenzielle Entwicklungsmilieus“ gedeutet (BAUMERT & KÖLLER 1998; BAUMERT, KÖLLER & SCHNABEL 2000; BAUMERT & SCHÜMER 2001): Schüler/innen erhalten demnach unabhängig von ihren Voraussetzungen unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten, je nach dem welche Schulform sie besuchen, da die Schulformen in ihrem Schulumilieu durch kompositionelle und institutionelle Merkmale geprägt werden (BAUMERT 2006). Zwar ist die These vor allem für den Leistungsbereich belegt worden, sie wird jedoch auch für die Interpretation von Schulformunterschieden in weiteren Bereichen herangezogen, etwa im Bereich der wahrgenommenen Lernumwelt (z.B. KLIEME & RAKOCZY 2003). Bei einer Untersuchung des erlebten Lehrkraftverhaltens ist daher auch die Frage nach der Schulformzugehörigkeit von Bedeutung.

Während in der bereits erwähnten Untersuchung von KEILHACKER (1932) die befragten Schüler/innen Aussagen zur didaktisch-methodischen Lehrerkompetenz machten, dominiert bei den von AIBAUER (1954) befragten Schüler/inne/n das persönliche Verhältnis zu den Lehrer/inne/n. Fraglich bleibt, ob dies damit zusammenhängt, dass AIBAUERs Probandengruppe aus Volks- und Berufsschüler/inne/n bestand, während KEILHACKER (1932) überwiegend Gymnasiast/inn/en befragte. Tatsächlich zeigen jüngere Untersuchungen in Hauptschulen zum Lehrerwunschbild, dass der emotionale Bereich den didaktisch-methodischen Aspekt dominiert (AXNIX 1980; GRÖSCHEL 1980). Dies mag als Hinweis

darauf verstanden werden, dass die Lehrer-Schüler-Interaktion im Erleben der Schüler/innen Unterschiede aufweisen kann, die im Zusammenhang mit institutionellen Rahmenbedingungen wie der Schulform stehen.

In der Forschung zum Schul- und Klassenklima werden ebenfalls Unterschiede im wahrgenommenen Lehrkraftverhalten bei Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen berichtet. Im erlebten pädagogischen Engagement zeigen sich nur geringe Schulformunterschiede, wobei sich jedoch immer wieder ergibt, dass Hauptschüler/innen in höherem Maße als Gymnasiast/innen ihre Lehrer/innen pädagogisch engagiert und beim Lernen unterstützend erleben (FEND 1977; PROJEKTGRUPPE BELASTUNG 1998; TILLMANN & MEIER 2001; KLIEME & RAKOCZY 2003; SENKBEIL et al. 2004). Ebenfalls ergibt sich konsistent in verschiedenen Studien, dass Gymnasiast/innen in geringstem Maße von erlebtem Disziplinruck, den Lehrer/innen auf die Schüler/innen ausüben, berichten (FEND et al. 1973; KLIEME & RAKOCZY 2003; SENKBEIL et al. 2004).

2. Ableitung der Fragestellung

Der zusammenfassend dargelegte Forschungsstand zu den Urteilen von Schüler/innen über ihre Lehrer/innen macht zwei Stränge deutlich, nach denen die Erforschung dieses Themas gegliedert werden kann. Einerseits gibt es Untersuchungen, welche der Bedeutsamkeit bestimmter Aspekte des Lehrkraftverhaltens aus Sicht von Schüler/innen, der Frage nach normativen Erwartungen der Schüler/innen bzw. der Frage nach Beurteilungsdimensionen der Schüler/innen, welche sie für ihre Wirklichkeitskonstruktionen verwenden, nachgegangen sind. Andererseits liegen Untersuchungen vor, die mit theoretisch verorteten oder aus anderen Studien abgeleiteten, jedoch vorgefertigten Dimensionen die subjektiv wahrgenommene Lernumwelt der Schüler/innen erfasst haben. Während zu dem ersten Strang häufig Untersuchungen zählen, die ein offenes methodisches Vorgehen gewählt haben, z.B. in Form von Schüleraufsätzen (KEILHACKER 1932; AIBAUER 1954; CZERWENKA et al. 1990), zeichnet sich der andere Strang durch standardisierte Verfahren in Form von psychometrischen Fragebögen aus.

Die deutschsprachige Forschung zum Schulklima kann überwiegend letzterem Bereich zugeordnet werden. Inhaltliche Aspekte werden nach theoretischen Ansätzen vorstrukturiert (z.B. FEND 1977) oder nach Datenerhebung mit Faktorenanalysen bestimmt (z.B. von SALDERN 1987). Schon seit längerer Zeit wird daher auf ein Fehlen offener Erhebungsmethoden hingewiesen (WINTER, BOGATZKI & HUBER 1984; PEKRUN 1985; DREESMANN, EDER, FEND, PEKRUN, von SALDERN & WOLF 1992): Psychometrische Fragebögen besitzen zwar den Vorteil einer ökonomischen Messung. Es stellt sich jedoch immer wieder die Frage, inwieweit die Fragebogenskalen die individuelle Wahrnehmungsrealität hinreichend abbilden. In offenen Verfahren können sich Schüler/innen zum Beispiel auf subjektiv bedeutsame Ereignisse und individuelle Erfahrungen beziehen sowie Aspekte nennen, die in keinem standardisierten Verfahren erfasst werden. Auf der anderen Seite wird dabei die Bedeutsamkeit inhaltlicher Aspekte des Untersuchungsgegenstands durch die Betroffenen und weniger durch vorher festgelegte Forschungskriterien bestimmt. Dies schließt auch die wichtige Frage ein, welche der erhobenen Aspekte für die Betroffenen überhaupt von Bedeutung sind.

Mit der Ergänzung standardisierter um offene Verfahren wird eine Deckung von Ergebnissen aus quantitativen Untersuchungen mit dem Alltagserleben der Befragten angestrebt. Qualitative Erhebungsverfahren können wichtige Hinweise für die Validierung quantitativer Erhebungsinstrumente liefern. Setzt man heute standardisierte Verfahren zur Erfassung des Schulklimas ein, die vor Jahrzehnten entwickelt wurden, ist es z.B. hilfreich zu erfahren, wie bedeutsam Schüler/innen einzelne inhaltliche Aspekte der Verfahren überhaupt erachten und was sie darunter verstehen. Ferner stellt sich die Frage, ob sich Schulformunterschiede, welche aus Untersuchungen mit quantifizierenden Methoden bekannt sind, in Deutungsmustern von Jugendlichen inhaltlich differenziert zeigen.

Daher werden im Folgenden die Urteile der Schüler/innen über das erlebte Verhalten ihrer Lehrer/innen qualitativ untersucht. Diese Urteile sollen nicht in Form einer Aufzählung von verschiedenen Merkmalen bestehen, vielmehr stehen im Zentrum des Erkenntnisinteresses die detaillierten Ausführungen der Schüler/innen, in denen Verknüpfungen verschiedener Aspekte und die Komplexität des Gegenstandes zum Ausdruck gelangen. Diese dienen als Grundlage für die Interpretation der Urteile als *Deutungsmuster* der schulischen Wirklichkeit. Bezogen auf die schulische Sozialisation soll dabei der Frage nach der Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen am Beispiel der Schulform für die Urteile von Schüler/innen nachgegangen werden, da sich in Abhängigkeit von ihr, wie aus dem dargelegten Forschungsstand erkennbar wird, bedeutsame Wahrnehmungsdifferenzen zeigen und eine Analyse vor dem Hintergrund der Diskussion um die *Entwicklungsmilieus*, welche die Schulformen darstellen, bedeutsam erscheint.

Unter inhaltlichen Gesichtspunkten interessiert die Frage, ob und in welcher Form sich Wahrnehmungsunterschiede in den beiden Bereichen des pädagogischen Engagements der Lehrer/innen bzw. ihr Unterstützungsverhalten beim Lernen sowie bei dem Ausüben von Disziplin auf die Schüler/innen bei Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen differenziert wieder finden. Denn in diesen beiden Bereichen werden in quantitativen Untersuchungen konsistent Schulformunterschiede berichtet. Darüber hinaus scheinen beide Bereiche in der Forschung zu Urteilen von Schüler/innen über ihre Lehrer/innen von Bedeutung zu sein: In den älteren Untersuchungen zählt das pädagogische Engagement in Form von freundlicher Zuwendung, Ermunterung und positivem Bekräftigungsverhalten zum *love theme*, während die Ausübung von Disziplin neben der fachlichen und der didaktischen Kompetenz zum *mastery theme* gehört. In der Schulklimaforschung wird das erlebte pädagogische Engagement als wichtige Komponente des Beziehungsaspektes gesehen, während Disziplindruck als normative Erwartung unter dem Inhaltsaspekt verbucht wird. Diese Einteilung deutet auch darauf hin, dass es sich bei beiden Bereichen tatsächlich um unterschiedliche Dimensionen handelt, so dass angenommen werden kann, dass in einer qualitativen Studie diese Dimensionalität ebenfalls erkennbar werden dürfte.

3. Methodisches Vorgehen

Für die Untersuchung der Frage, welche Bedeutung Jugendliche bestimmten Aspekten des erlebten Lehrkraftverhaltens ihrer schulischen Lernumwelt beimessen und wie das Verhalten von Lehrer/innen von Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen wahrgenommen wird, eignet sich die Forschungsmethode der *Gruppendiskussion* (LAMNEK 1998). Diese lässt sich als eine Erhebungsmethode definieren, „die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird.“ (MORGAN 1997, zitiert nach LAMNEK 1998, S.17). Das damit verfolgte Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Äußerungen der Teilnehmer/innen und die Gruppenprozesse, welche zu diesen Äußerungen führen. Demnach handelt es sich nicht um eine standardisierte Fragemethode, sondern um den diskursiven Austausch von Ansichten sowie Argumenten. Die dabei mögliche kommunikative Interaktion der Teilnehmer/innen zeichnet sich stärker als die künstlich standardisierte Interviewsituation durch Nähe zu alltäglichen Gesprächssituationen aus und es bestehen größere Chancen, authentische und verhaltensrelevante Einstellungen der Diskussionsteilnehmer/innen mit den Daten zu ermitteln. Dies ist von besonderer Bedeutung, wenn nach den Wirklichkeitskonstruktionen von Schüler/innen gefragt wird.

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus Schüler/innen zusammen, die bereits an den von Prof. Dr. Renate Valtin an der Humboldt-Universität zu Berlin geleiteten und von der DFG geförderten Forschungsprojekten „Noten oder Verbalbeurteilung – Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen“ (NOVARA), „Schulische Adaptation und Bildungsaspiration“ (SABA) und „Adaptation in der Adoleszenz“ (AIDA) teilgenommen haben. Die drei Forschungsprojekte

sind Folgestudien zur schulischen Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von der Grundschule (Klasse 2) bis in die Sekundarstufe I (Klasse 9) an Schulen im Land Berlin (VALTIN 2002). Auf der Basis dieses Teilnahmekriteriums wurden am Ende des Schuljahres 2002/2003 etwa 100 Schüler/innen zu Gruppendiskussionen eingeladen. Da die Teilnahme der Schüler/innen auf freiwilliger Basis erfolgte, erklärten sich nur 40 Schüler/innen dazu bereit. Diese Schüler/innen wurden in sechs Gruppen von jeweils sechs bis acht Schüler/innen aufgeteilt und innerhalb von vier Wochen wurden sechs Gruppendiskussionen durchgeführt. Aus Gründen der freiwilligen Teilnahme sowie der organisatorisch schwierigen Terminabsprache mit den Schüler/innen wurden die Gruppen eher nach pragmatischen Gesichtspunkten zusammengestellt. Gruppenkonstellationen nach Schulform konnten daher nur bedingt realisiert werden, und auch weitere Kriterien wie Geschlecht konnten keine Berücksichtigung finden. Ferner handelt es sich bei den Gruppen um künstlich zusammengesetzte Gruppen und nicht um Realgruppen, d.h. die Schüler/innen, die in einer Gruppe zusammentrafen, waren sich vorher noch nicht begegnet. LAMNEK (1998) weist jedoch darauf hin, dass bei mehreren Gruppendiskussionen die zufällige Zuordnung der Diskutanten zu den Gruppen durchaus empfehlenswert und die künstliche Zusammensetzung der Gruppen eher der Regelfall für Gruppendiskussionen ist. Ferner macht die qualitative Herangehensweise, welche die breite Variation von Perspektiven anstrebt, die Frage nach Repräsentativität der Gruppenkonstitutionen irrelevant.

Tabelle 1 zeigt die Zusammensetzung der sechs Gruppen, gegliedert nach Geschlecht und Schulform. Während etwa gleichviel Schüler und Schülerinnen an den Diskussionen teilnahmen, sind die Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen ungleich stark vertreten. Die Hälfte der Stichprobe besteht aus Gymnasiast/inn/en, die andere Hälfte besteht aus Schüler/innen der Schulformen Real-, Haupt- und Gesamtschule, wobei nur eine Hauptschülerin an der Untersuchung teilnahm. Hinzu kommt, dass die zweite Gruppe sich gegen einen Tonbandmitschnitt der Diskussion aussprach, so dass im Folgenden nur fünf der sechs Gruppen und damit nicht 40, sondern nur 34 Jugendliche in die Auswertung einbezogen werden können.¹ Dies bedeutet auch, dass im Folgenden deutlich weniger Nicht-Gymnasiast/inn/en Berücksichtigung finden. Zwei der im Folgenden berücksichtigten fünf Gruppen bestehen also aus Gymnasiast/inn/en, während die drei weiteren Gruppen aus Schüler/innen bestehen, die unterschiedliche Schulformen besuchten. Alle beteiligten Schüler/innen besuchten unterschiedliche Schulen des Landes Berlin.

Tabelle 1: Anzahl der an den Gruppendiskussionen teilgenommenen Schüler/innen, gegliedert nach Geschlecht und Schulform

Gruppe	Gesamt	Geschlecht		Schulform			
		männlich	weiblich	Gymnasium	Real-schule	Haupt-schule	Gesamt-schule
1	6	5	1	6	-	-	-
2 ^{a)}	6	1	5	-	4	-	2
3	6	4	2	6	-	-	-
4	8	2	6	4	4	-	-
5	7	2	5	1	1	1	4
6	7	4	3	4	2	-	1
Gesamt	40	18	22	21	11	1	7

Anmerkung: ^{a)} Diese Gruppe sprach sich gegen einen Tonbandmitschnitt der Diskussion aus und kann daher in den folgenden Auswertungen nicht berücksichtigt werden.

¹ Für Gruppe 2 wurde unmittelbar im Anschluss an die Diskussion ein Gedächtnisprotokoll angefertigt. Das Protokoll verdeutlicht, dass der Einbezug eines Transkripts dieser Diskussion (wenn es denn vorhanden wäre) in die nachfolgende Analyse die im Folgenden zu berichtenden Ergebnisse und Interpretationen stützen würde, nicht jedoch in Frage stellen würde.

3.2 Erhebung der Daten

Die Diskussionen fanden in den Räumlichkeiten der Humboldt-Universität zu Berlin statt. Es wurde versucht, eine freundliche und entspannte Atmosphäre herzustellen, z.B. mit Bereitstellung von Getränken und einer Sitzordnung um einen großen runden Tisch, der Offenheit und Gleichheit der Teilnehmer/innen suggerierte. Das Aufnahmegerät wurde unaufdringlich platziert und allein im Einvernehmen mit der Gruppe benutzt.

Nach der Begrüßung und Einführung durch den Moderator erhielten die Teilnehmer/innen einen kurzen Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen, den sie innerhalb von fünf Minuten ausfüllen sollten. Der Fragebogen beinhaltete zu den drei Bereichen „gute Lehrkraft“, „guter Unterricht“ und „gutes Klassenleben“ jeweils acht bis zehn Aussagen. Diese waren von Itemformulierungen verschiedener Fragebögen zur Erfassung des Schul- und Klassenklimas entnommen worden (vor allem „Schule aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler“ (VALTIN, DARGE, STALLMANN & WAGNER 2002), „Fragebogen für Schüler“ (PROJEKTGRUPPE BELASTUNG 1998) und „Linzer Fragebogen zum Klassenklima“ (EDER 1998). Von diesen Aussagen, die wichtige Merkmale des jeweiligen Bereichs umschreiben, sollten die Teilnehmer/innen für jeden Bereich die ihrer Meinung nach drei wichtigsten Merkmale ankreuzen und zudem das ihrer Meinung nach wichtigste Merkmal unterstreichen. Mit einer offenen Frage zu jedem der drei Bereiche konnten auch eigene Gedanken sowie Ergänzungen dokumentiert werden. Der Fragebogen diente als Grundreiz für den Einstieg in die Diskussion mit dem Ziel, im Vorfeld den individuellen Gedankengang der Jugendlichen mit Vorschlägen anzuregen und ihnen Formulierungen für die anschließende Diskussion bereit zu stellen. Er ist im Anhang aufgeführt.

Anschließend eröffnete der Moderator die Diskussion. Jede Diskussion wurde grob strukturiert, indem die drei Fragebereiche nacheinander diskutiert wurden. In der Regel gab der Moderator dafür die notwendigen Impulse, wobei er versuchte, die Diskussion eines Fragebereichs nicht zu früh zu beenden, jedoch auch rechtzeitig überzuleiten, wenn ganz offensichtlich alle für die Schüler/innen wichtigen Aspekte vollständig diskutiert worden waren. Sofern sich die Gelegenheit bot, wurde durchaus noch einmal an späterer Stelle auf ein Unterthema wieder Bezug genommen. Gelegentlich stellte der Moderator auch Nachfragen, welche die Diskutanten zu genaueren Ausführungen anregen sollten (z.B. „Kannst du das noch weiter ausführen?“ oder „Kannst du ein Beispiel geben?“) oder die anderen Diskutanten zu Äußerungen ermutigten (z.B. „Wie sehen das die anderen?“ oder „Hat jemand anderes etwas ähnliches erlebt?“), wobei niemals eine bestimmte Person zur Aussage aufgefordert wurde. Ansonsten hielt sich der Moderator weitgehend zurück, um nicht als „Serieninterviewer“ (LAMNEK 1998, S.129) seine Rolle zu verfehlen.

3.3 Auswertung der Daten

Da der Fragebogen lediglich als Grundreiz dienen sollte, war mit seinem Einsatz auch nicht das Ziel der Datenerhebung verbunden. Somit bilden die Transkriptionen der Tonbandaufnahmen die Grundlage der Auswertung. Richtlinien für die Transkription von Gruppendiskussionen findet man z.B. bei BOHNSACK (2003), welche die Dokumentation von einer Fülle von Details einschließt, wie etwa Lautstärke oder Intonation der sprechenden Person. Die vorliegenden Aufnahmen wurden aus pragmatischen Gründen nicht derart detailliert transkribiert. Von zentraler Bedeutung für die hier verfolgte Fragestellung war der inhaltliche Gehalt der Aussagen der Diskutanten sowie der Verlauf von inhaltlichen Aussagen unterschiedlicher Teilnehmer/innen in der Diskussion. Somit erschien der Verzicht auf die Dokumentation von Details, welche in der schriftlichen Form mündlicher Rede normalerweise nicht zusätzlich festgehalten werden, vertretbar.

Die Transkripte werden in Anlehnung an die Methode der „Dokumentarischen Interpretation“ (BOHNSACK 2003) ausgewertet. BOHNSACK (1989; 2003) hat diese Methode gegenstandsbezogen in einer Studie zu biographisch relevanten Orientierungsmustern von Jugendlichen entwickelt. Wesentlich für die Methode ist ihr rekonstruktiver Charakter: Es geht darum, die Konstruktionen, welche die Jugendlichen in den Diskussionen in Form ihrer

Beiträge bilden, bei der Analyse zu rekonstruieren. Dafür sind kollektive Aussagen, also die Gruppenmeinung, von wesentlicher Bedeutung. Es geht somit um Sinnstrukturen oder Deutungsmuster, die nicht von einer einzelnen Person geäußert, sondern erst durch den Austausch der Diskussionsteilnehmer/innen und den Diskursverlauf erkennbar werden. Ferner werden mit der komparativen Analyse unterschiedliche Vergleiche angestellt: Unterschiedliche Fälle werden an einem gemeinsamen Gegenstand kontrastiert („der Kontrast in der Gemeinsamkeit“, BOHNSACK 2003, S.143), wodurch man zur Generierung von Typischem gelangt. Die Analyseeinheiten sind die für den Forscher thematisch interessanten Teile (z.B. Urteile über Lehrer/innen). Dabei sind Passagen von besonderer Bedeutung, die metaphorisch und interaktiv eine hohe Dichte aufweisen. BOHNSACK (2003, S.137) bezeichnet diese Passagen als „Fokussierungsmetaphern“.

Die Interpretation erfolgt in vier Stufen. In der „formulierenden Interpretation“ gewinnt man einen Einblick in den thematischen Verlauf der Diskussion, gliedert in Ober- und Unterthemen und wählt die Analyseeinheiten aus. Diese werden in der „reflektierenden Interpretation“ einer Intra- und Intergruppenanalyse unterzogen, wobei die Frage im Vordergrund steht, inwieweit sich verschiedene Gruppen bezüglich des gleichen Themas oder unterschiedliche Themen in der gleichen Gruppe unterscheiden. Mit der komparativen Analyse werden Differenzierungen und Gemeinsamkeiten innerhalb und zwischen den Gruppen herausgearbeitet. Entscheidend dabei ist, dass kollektive Deutungsmuster erst im Diskursverlauf deutlich und erst im Vergleich mit anderen Gruppen verständlich werden. Die Deutungsmuster werden nicht notwendigerweise von den Teilnehmer/innen/n direkt geäußert, sondern vom Rezipienten durch die Analyse ermittelt. Die dritte Stufe, die „Diskursbeschreibung“, hat die Funktion der „vermittelnden Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung“ (BOHNSACK 2003, S.139). Sie ist also jener Analyseteil, der im Folgenden auch dargestellt wird. Von Bedeutung ist hier auch, die Kontexteinbettung des dargestellten Diskussionsausschnitts mitzuteilen. Auf der letzten Stufe soll die dokumentarische Interpretation in einer Typologie münden. Dabei ist die komparative Analyse ein fundamentales Prinzip. Es werden Bezüge herausgearbeitet zwischen den Deutungsmustern und den Hintergründen, in denen die Entwicklung der Deutungsmuster zu suchen ist (BOHNSACK 2003). Die Aussagen der Schüler/innen werden also als Ausdruck ihrer Lebenslage begriffen, sie werden vor dem Hintergrund ihrer schulischen Sozialisation interpretiert, wobei in dieser Untersuchung Augenmerk auf die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule am Beispiel der Schulformzugehörigkeit gelegt wird. Bereits im Auswertungsschritt der reflektierenden Interpretation können unter dieser Fragestellung verschiedene Vergleiche vorgenommen werden:

- Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen können innerhalb ihrer Gruppe verglichen werden (*Intragruppenvergleich*). Bei der Interpretation der Diskurse der Diskussionsgruppen 4, 5 und 6 der vorliegenden Untersuchung ist dies möglich.
- Gruppen mit Schüler/innen/n unterschiedlicher Schulformzugehörigkeit werden verglichen (*Intergruppenvergleich*, unterschiedliche Schulform). In der vorliegenden Untersuchung ist dies zumindest derart möglich, dass Gruppen von Gymnasiast/inn/en Gruppen von Schüler/innen/n unterschiedlicher Schulformen gegenübergestellt werden.
- Gruppen mit Schüler/innen/n der gleichen Schulformzugehörigkeit bzw. ähnlicher Zusammensetzung werden verglichen (*Intergruppenvergleich*, gleiche Schulform). In dieser Untersuchung können zwei Gruppen von Gymnasiast/inn/en miteinander verglichen werden, aber auch Gruppen mit Schüler/innen/n unterschiedlicher Schulformen verglichen werden.

Um die Schulformzugehörigkeit in der vorliegenden Stichprobe sinnvoll interpretieren zu können, werden lediglich Vergleiche zwischen Gymnasiast/inn/en und Nicht-Gymnasiast/inn/en vorgenommen. Denn es ist fraglich, ob mit der vorliegenden Stichprobe auf anderem Wege kollektive Deutungsmuster der Jugendlichen unter Kennzeichnung der Schulformzugehörigkeit untersucht werden können. Bei der Auswertung der Gruppendiskussionen im vorliegenden Beitrag stehen kollektive Deutungsmuster der

Schüler/innen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Daher sind solche Passagen in den Diskussionen von zentraler Bedeutung, in denen z.B.

- Beiträge einzelner Diskutanten deutlich ineinander greifen und die Diskutanten mit ihren Äußerungen aufeinander Bezug nehmen,
- ein thematischer Unteraspekt in verschiedenen Beiträgen unterschiedlich formuliert und umschrieben wird, jedoch als auf den gleichen Sinnzusammenhang abzielend interpretiert werden kann,
- die Diskutanten für den Beitrag eines anderen Diskutanten Verständnis zeigen oder das Geäußerte mit einem weiteren Beitrag bestätigen, fortführen oder vertiefen, oder
- der Beitrag eines Diskutanten kontrastiert wird durch die Äußerungen des nachfolgenden Diskutanten.

Nicht im Vordergrund stehen, auch wenn sie noch so interessant sind, Einzeläußerungen der Diskussionsteilnehmer/innen. Denn im Folgenden sollen der einer Einzeläußerung zugrunde liegende Sinn sowie ein überindividuelles Verständnis durch kollektive Deutungen herausgearbeitet werden (BOHNSACK 2003). Für die Auswertung hat dies zwei Konsequenzen: Zum einen werden nur die thematisch relevanten Passagen untersucht, in denen die kommunikative Interaktion der Teilnehmer/innen klar erkennbar wird. Zum anderen werden diese Passagen jeweils im Ganzen dargestellt, um die vorgenommene Interpretation transparent zu machen.

4. Ergebnisse

4.1 Diskursbeschreibungen der Diskussionsgruppen

In jeder Diskussion findet sich nur jeweils eine Passage zum Thema „gute Lehrkraft“, die mehr oder weniger stark eine metaphorische Dichte aufweist, so dass die relevanten Passagen für die reflektierende Interpretation mit großer Eindeutigkeit ausgewählt werden konnten. Diese Passagen sollen im Folgenden auch in der Diskursbeschreibung vorgestellt werden. Die thematisch wichtigen Passagen zur „guten Lehrkraft“ finden sich bei vier der fünf Gruppen gleich zu Beginn der Diskussion, was sicherlich damit zusammenhängt, dass der erste Impuls des Moderators diesem Themenbereich galt. Für die Interpretation hat dies sicherlich den Vorteil, dass dadurch eine stärkere Vergleichbarkeit gegeben ist, als wenn die Passagen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Diskussionen aufgetreten wären. Es fällt dabei auf, dass sich die Jugendlichen in ihren Beiträgen häufig zunächst an dem von ihnen ausgefüllten Fragebogen orientieren und davon ausgehend Beispiele zur Verdeutlichung schildern.

Die folgende Beschreibung der Diskurse geschieht vor dem Hintergrund der Fragestellung dieses Beitrags, kollektive Deutungsmuster von Jugendlichen hinsichtlich des erlebten Lehrkraftverhaltens herauszuarbeiten und Unterschiede zu erkennen, die auf die Schulformzugehörigkeit zurückführbar sind, wobei Schulformvergleiche lediglich mit der Unterscheidung von Gymnasiast/inn/en vs. Nicht-Gymnasiast/inn/en vorgenommen werden (vgl. Abschnitt 3.4). Ferner sind den Diskursbeschreibungen Intra- und Intergruppenvergleiche vorausgegangen, die dazu führen, dass im Folgenden nur Aspekte in Bezug auf die Diskurse beschrieben werden, welche auch für die Fragestellung relevant erscheinen. Die Textpassagen, welche im Folgenden aufgeführt werden, um die vorgenommene Rezeption nachvollziehbar zu machen, bieten sicherlich darüber hinaus ein Interpretationsfeld für weitere, möglicherweise auch völlig andere Fragestellungen, die jedoch in diesem Beitrag aus Gründen der Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes nicht verfolgt werden.

4.1.1 Gruppe 1 (Gymnasiast/inn/en)

Der folgende Diskussionsausschnitt der Gruppe 1 (vgl. Kasten 1) stellt den Beginn der ersten Gruppendiskussion dar. Die Gruppe 1 bestand aus einer Gymnasiastin und fünf Gymnasiasten, von denen sich ein Gymnasiast die ganze Diskussion über nicht beteiligte. In

der folgenden Passage melden sich somit alle aktiven Diskussionsteilnehmer/innen einmal zu Wort.

Kasten 1: Diskussionsausschnitt der Gruppe 1 (Gymnasiast/inn/en)

01 02	M: Wer von euch kann zu der ersten Frage, was ist ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin, erläutern, was euch wichtig ist?
03 04 05 06 07	S1: Ja, also mir persönlich wäre es oder ist es am wichtigsten, dass ein Lehrer auch an den Lernfortschritten der Schüler interessiert ist. Weil, also gerade bei uns an der Schule hat man oft den Eindruck, dass die meisten Lehrer einfach nur dastehen und ihre 45 Minuten, ihren Text abspulen und dann sich sozusagen ihre Aufgabe stehlen, sondern einfach nur dasitzen und machen.
08	M: Wie sehen das denn die anderen? Ist das an eurer Schule denn auch so?
09 10 11 12 13	S2: Ich habe diesen Punkt auch angekreuzt und unterstrichen. Mir war der auch am wichtigsten, dass man schon den Anschein hat, dass viele einfach nur halt ihren Beruf ausüben und dann nach Hause gehen und das war's dann, wobei ich auch sagen möchte, dass es wichtig für mich ist, dass der Lehrer auch irgendwie gut ist, also einen interessanten Unterricht machen und auch die Befugnis, also das wirklich... das kann, was er da macht...
14 15 16 17	S3: Ja, ich denke mal, gut erklären muss er aber auch können, weil, wie er jetzt meinte, manche Lehrer leiern einfach ihren Text ab 45 Minuten und wenn das dann auch noch schlecht verständlich ist und die sich dann nicht interessieren dafür, ob es die Schüler verstanden haben oder nicht, dann ist man als Schüler natürlich noch mehr schlecht dran.
18 19 20 21 22	S4: Also, ich find's wichtig, das der Lehrer gerecht ist, weil ich kenn' an unserer Schule, dass wir eine Lehrerin haben, die absolut ganz krass ihre Lieblingskinder hat, die es halt gut haben, die machen können, was sie wollen und der Rest ist dann halt angeschissen. Deswegen hab' ich das halt unterstrichen, weil... ja weil es mich halt ganz besonders nervt. Aber das mit dem "erklären können" hab ich auch angekreuzt, weil ich das wichtig finde.
23 24 25 26 27 28	S5: Also ich hab' "gut erklären können" unterstrichen, weil das find' ich am wichtigsten, denn wir haben Lehrer, die können z.B. Mathe... haben wir einen Lehrer gehabt, der konnte eigentlich gar nichts richtig erklären, also die ganze Klasse hat nichts verstanden immer, und jetzt haben wir einen neuen Lehrer, Lehrerin eher gesagt, und... na ja, wir konnten fast gar nichts von dem Stoff, den wir eigentlich wissen müssten und der halt erstmal sauer war. Und sie ist gut, also sie kann sehr gut erklären und... ja.

Anmerkungen: M – Moderator, S1-S5 – Schüler/in 1 bis Schüler/in 5

S1 beginnt die Diskussion mit dem Aufgreifen des Aspektes, dass eine Lehrkraft an den Lernfortschritten der Schüler/innen interessiert sein sollte (03-07). S2 knüpft an diesen Punkt an (09-11), eine Überschneidung der beiden Beiträge wird damit sichtbar. Mit ihren Ausführungen verdeutlichen beide Schüler, dass es ihnen bei diesem Aspekt um die Verantwortung der Lehrer/innen für das schulische Lernen der Schüler/innen geht, die aber von „den meisten“ (05) bzw. „vielen“ (10) Lehrer/innen nicht übernommen wird („man hat oft nur den Eindruck, dass die meisten Lehrer einfach nur dastehen und ihre 45 Minuten, ihren Text abspulen“ (04-06), „man schon den Anschein hat, dass viele einfach nur halt ihren Beruf ausüben und dann nach Hause gehen und das war's dann“ (10-11). Anschließend kommt S2 auf die didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrperson zu sprechen („interessanten Unterricht machen“ (12-13), „das kann, was er da macht“ (13). Dieser Aspekt scheint S3 so wichtig zu sein, dass er seinen Beitrag unmittelbar anschließt (möglicherweise hätte S2 noch seine Behauptung weiter ausgeführt) mit der Bemerkung „Ja (...) gut erklären muss er aber auch können“ (14) – also ebenfalls auf die didaktisch-methodische Kompetenz zu sprechen kommt. Dies führt er aus, in dem er Bezug nimmt auf S1 („weil, wie er jetzt meinte“ (14) und das Monologisieren von Lehrer/inne/n („leiern einfach ihren Text ab 45 Minuten“ (15) im Zusammenhang mit schlechter Verständlichkeit des von der Lehrkraft Geäußerten und der

fehlenden Verantwortungsübernahme thematisiert sowie den Schluss zieht: „dann ist man als Schüler natürlich noch mehr schlecht dran.“ (17) Kontrastierend um die bisher ineinander greifenden Beiträge zur didaktisch-methodischen Kompetenz und der Verantwortungsübernahme von Lehrer/innen für das Lernen ihrer Schüler/innen bringt S4 einen neuen Aspekt in die Diskussion: das gerechte Verhalten von Lehrer/innen (18-21). Dies begründet sie mit dem erlebten Fehlen von rechtem Lehrkraftverhalten und nennt ein Beispiel. Einlenkend bestätigt sie jedoch auch, dass sie die Vermittlungskompetenz von Lehrer/innen ebenfalls wichtig findet (21-22). Daran anknüpfend kommt S5 zu Wort, dem dieser Aspekt am wichtigsten erscheint (23-28). Er führt dies anhand eines Vergleichs zwischen zwei Lehrpersonen im Fach Mathematik aus: zwischen dem früheren Lehrer, der überhaupt nicht erklären konnte, und der neuen Lehrerin, der er Vermittlungskompetenz zuschreibt: „Und sie ist gut, also sie kann sehr gut erklären“ (27-28).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Beiträge ganz deutlich ineinander greifen und die Jugendlichen Bezug auf die Beiträge der anderen nehmen. Zwei kollektive Deutungsmuster können hier herausgearbeitet werden: Das eine bezieht sich auf die Wahrnehmung der didaktisch-methodischen Kompetenz der Lehrer/innen, und zwar in Form der Vermittlungskompetenz („gut erklären können“), das andere auf das pädagogische Engagement der Lehrer/innen, für die Lernentwicklung ihrer Schüler/innen mit erkennbarer Verantwortungsübernahme einzutreten.

4.1.2 Gruppe 3 (Gymnasiast/inn/en)

Die dritte Diskussionsgruppe bestand ebenfalls nur aus Gymnasiast/inn/en, und zwar aus vier Gymnasiasten und zwei Gymnasiastinnen. Wie in Gruppe 1 findet die thematisch relevante Passage zur „guten Lehrkraft“, welche auch die größte metaphorische Dichte aufweist, gleich zu Beginn der Diskussion statt. Im Vergleich zu Gruppe 1 ist sie allerdings deutlich länger. In der folgenden Darstellung werden daher der Übersicht halber zwei Ausschnitte der Passage wiedergegeben, in denen die metaphorische Dichte vergleichsweise hoch ist. Der erste Ausschnitt ist gleich zu Beginn der Diskussion (Kasten 2).

Kasten 2: Erster Diskussionsausschnitt der Gruppe 3 (Gymnasiast/inn/en)

01	M: Gut, dann beginnen wir mit der Frage: Was sind eurer Meinung nach die wichtigsten
02	Merkmale eines guten Lehrers oder einer guten Lehrerin?
03	S1: Also ich habe also angekreuzt: erstens er sollte "gerecht sein", mit den Schülern gut
04	umgehen. Zweitens "interessiert sein an Lernfortschritten der Schüler" und drittens "gut
05	erklären" können und das Wichtigste, was ich unterstrichen hab, ist "interessiert sein an
06	Lernfortschritten der Schüler". Weil, wenn man sozusagen sieht, dass der Lehrer sich für einen
07	einsetzt und merkt, der hat Spaß am Unterrichten und auch will, dass wir was lernen, dann
08	stellt sich eigentlich das Meiste und auch der Spaß stellt sich dann eigentlich von alleine ein.
09	Das geht dann sehr gut von allein.
10	S2: Dann mach ich mal weiter. Ich hab "Spaß verstehen" und "gut erklären können" und
11	"fachlich gut Bescheid wissen", weil, da gibt's manche Lehrer, die das nicht können. Und, ja,
12	als wichtiges... das Wichtigste war "gut erklären können". Weil, wenn man nicht versteht, was
13	der da labert, dann bringt's nichts.
14	S3: Ja, also ich hab auch "Spaß verstehen" angekreuzt, weil ein Lehrer darf für mich nicht zu
15	ernst sein. Das find ich einfach mal so öde... Na, und dann hab' ich noch angekreuzt so
16	"interessanten Unterricht machen", weil wenn man sich nicht dafür wirklich interessiert, dann
17	hat man auch keine Lust zu, das zu lernen. Na und "gut erklären können" vor allen Dingen, und
18	das hab' ich dann auch unterstrichen.
19	S4: Na, ich hab' jetzt auch "interessiert sein an Lernfortschritten der Schüler", weil ich find' das
20	sehr wichtig, weil es gibt halt Lehrer, denen ist es egal. Die orientieren sich an den besten und
21	die schlechtesten hängen hinterher. Dann hab' ich noch "gut erklären können" und "die Schüler
22	mit einbeziehen", weil ich find's halt nicht wirklich spannend, wenn irgendjemand da vorne

23	redet und nie einen einbezieht und dann sitzt man halt da und dann macht's halt auch kein
24	Spaß.

Anmerkungen: M – Moderator, S1-S4 – Schüler/in 1 bis Schüler/in 4

S1 beginnt mit der Aufzählung jener Merkmale, die er im Fragebogen angekreuzt hat (03-07). Das seiner Meinung nach wichtigste Merkmal ist das Interesse der Lehrer/innen an den Lernfortschritten der Schüler/innen, welches er genauer ausführt: „Weil, wenn man sozusagen sieht, dass der Lehrer sich für einen einsetzt und merkt, der hat Spaß am Unterrichten und auch will, dass wir was lernen, dann stellt sich eigentlich das Meiste und auch der Spaß stellt sich dann eigentlich von alleine ein.“ (06-08) Das erlebte pädagogische Engagement der Lehrkraft, die wahrgenommene Freude an der Unterrichtstätigkeit und der wahrgenommene Wille der Lehrkraft, den Schüler/innen zum Lernerfolg zu verhelfen, führen zur Erreichung der dem Schüler wichtigen schulischen Zielsetzungen („das Meiste und auch der Spaß stellt sich dann ... ein“ (08). Auch S2 zählt zunächst seine angekreuzten Merkmale auf (10-11) und umschreibt das ihm am wichtigsten erscheinende Merkmal „gut erklären können“ in knapper Form: „Weil, wenn man nicht versteht, was der da labert, dann bringt's nichts.“ (12-13). Ihm geht es demnach um die Vermittlungskompetenz der Lehrer/innen. Betrachtet man den Beitrag von S4, so sieht man dort die Äußerungen von S1 und S2 wiederholt auftauchen und mit anderen Worten umschrieben: Das Interesse der Lehrer/innen an den Lernfortschritten der Schüler/innen ist hier allerdings negativ formuliert („weil es gibt halt Lehrer, denen ist es egal. Die orientieren sich an den besten und die schlechtesten hängen hinterher.“ (20-21), während das Merkmal „gut erklären können“ weniger, wie bei S2, als Verständnisschwierigkeiten, sondern als Aktivierung der Schüler/innen ausgelegt wird („wenn irgendjemand da vorne redet und nie einen einbezieht“ (22-23). Möglicherweise wird die Aktivierung und Motivierung der Schüler/innen auch von S3 angesprochen, wenn er das Merkmal „interessanten Unterricht machen“ begründet („weil wenn man sich nicht dafür wirklich interessiert, dann hat man auch keine Lust zu, das zu lernen“ (16-17). Während der Impuls der ersten Passage die Eröffnungsfrage zum Fragebereich über die „gute Lehrkraft“ ist, besteht der zweite Impuls in einer Nachfrage des Moderators, das von den Diskutanten dieser Gruppe am häufigsten genannte Merkmal, ein Lehrer solle gut erklären können, anhand von beispielhaften Situationen genauer zu beschreiben.

Kasten 3: Zweiter Diskussionsausschnitt der Gruppe 3 (Gymnasiast/inn/en)

01	M: Es wurde jetzt ja mehrmals gesagt, dass ein Lehrer gut erklären muss. Habt ihr denn den
02	Eindruck, dass manche Lehrer gar nicht so gut erklären können?
03	S4, S2 und S5: Ja.
04	M: Könnt ihr das beschreiben oder ein Beispiel nennen?
05	S4: Also bei uns ist es so. Unsere Chemielehrerin, die schreibt ja bloß die Formeln an die Tafel
06	und wir sollen das halt alles können und Gleiches ist in Mathe, also er erklärt überhaupt nichts,
07	wir müssen es dann halt können und... also ohne dass wir es dann halt irgendwie verstehen.
08	Und wenn wir sagen, wir verstehen es nicht, ist es denen egal.
09	S2: Ja bei uns ist... z.B. unser Mathelehrer, der erzählt irgendwas, was gar nicht stimmt, weil er
10	es selber nicht weiß und demnach erklärt er das auch und dann kommt dann immer heraus:
11	Ja, weiß ich jetzt selber nicht, müssen wir mal gucken. So sieht es dann jede Stunde aus.
12	S5: Ja, bei meiner Bio-Lehrerin z.B., die erzählt uns in einer Stunde irgendwas, was
13	vollkommen falsch ist und in der nächsten Stunde sprechen wir sie da drauf an, meint: Ja,
14	stimmt. Erzählt uns wieder irgend 'ne Scheiße. Und dann in dem Test fragt sie, ja, halt
15	irgendwas ab und wenn wir dann das halt dahin schreiben, dann ist es am Ende falsch. Und
16	wenn wir sie darauf hin ansprechen, dass das nicht gut ist, meint sie: Ja, sie würde das nicht
17	mehr machen. Und dann nächstes Mal ist es aber wieder so.

Anmerkungen: M – Moderator, S2-S5 – Schüler/in 2 bis Schüler/in 5

Für das geforderte Merkmal, die Lehrperson solle gut erklären können, werden von den Jugendlichen unterschiedliche Beispiele angeführt: Im ersten Beispiel von S4 tritt die als fehlend wahrgenommene Vermittlungskompetenz mit gleichgültigem Verhalten der Lehrkräfte in Chemie und Mathematik hinsichtlich der Lernerfolge der Schüler/innen auf („Und wenn wir sagen, wir verstehen es nicht, ist es denen egal.“ (08). In den beiden nachfolgenden Beiträgen sehen die Diskutanten die als fehlend erlebte Vermittlungskompetenz stärker im Zusammenhang mit einem erlebten Defizit in der fachlichen Kompetenz („der erzählt irgendwas, was gar nicht stimmt, weil er es selber nicht weiß“ (09-10) und „die erzählt uns in einer Stunde irgendwas, was vollkommen falsch ist“(12-13). Im letzten Beitrag (12-17) wird zudem die fachliche Kompetenz der Lehrer/innen nicht per se, sondern im Zusammenhang mit den als negativ erlebten Folgen thematisiert, nämlich die Leistungsüberprüfung in Form eines Tests, in dem die Schüler/innen sich höchst unzureichend durch den Unterricht vorbereitet fühlen.

Zusammenfassend sind in dieser Diskussionsgruppe ähnlich wie in Gruppe 1 zwei kollektive Deutungsmuster zu erkennen: Das eine verdeutlicht die Erwartung der Schüler/innen an ihre Lehrer/innen, ihnen mit Engagement zu Lernerfolgen zu verhelfen. Das andere wird sichtbar mit der Forderung nach der didaktisch-methodischen Kompetenz der Lehrer/innen in Form der Vermittlungskompetenz. Diese Forderung wird im Zusammenhang mit dem erlebten pädagogischen Engagement, für die Lernerfolge der Schüler/innen auch Verantwortung zu übernehmen und sich einzusetzen statt Gleichgültigkeit zu zeigen, sowie im Zusammenhang mit der erlebten fachlichen Kompetenz der Lehrer/innen, welche z.B. für Transparenz in Leistungssituationen sorgt, diskutiert.

4.1.3 Gruppe 4 (Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen)

Während die beiden bisher dargestellten Diskursverläufe zur „guten Lehrkraft“ strukturelle und thematische Ähnlichkeit aufweisen, zeigt die relevante Passage in Gruppe 4 eine deutlich andere Diskussionsstruktur. Acht Jugendliche nahmen an der Diskussion teil, wobei sich zwei überhaupt nicht und zwei weitere nur vereinzelt an der Diskussion beteiligten. So ist der folgende Ausschnitt, in dem die anderen vier Schülerinnen – zwei Realschülerinnen (S1 und S2) und zwei Gymnasiastinnen (S3 und S5) – dominieren, hinsichtlich der Redeanteile der Teilnehmer/innen beispielhaft für die gesamte Diskussion. Während der Beginn der Passage, ebenfalls wieder eingeleitet durch den Impuls des Moderators zur Diskussion der „guten Lehrkraft“, zunächst durch zwei längere Beiträge der beiden Realschülerinnen S1 und S2 geprägt ist, lebt die Diskussion deutlich auf, als S1 auf das Alter der Lehrer/innen zu sprechen kommt (ab Zeile 15).

Kasten 4: Diskussionsausschnitt der Gruppe 4 (Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen)

01	M: Also, was ist ein guter Lehrer oder wie sollte ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin eurer Meinung nach sein?
02	
03	S1: Also, was ich gut finde ist: Er sollte interessanten Unterricht machen, fachlich gut Bescheid wissen und sich durchsetzen können. Aber, ich glaube, in der Grundschule finde ich noch wichtig, dass sie hier "interessiert sein an den Lernfortschritten der Schüler". Denn wenn in der Grundschule schon etwas schief geht, dann ist es auf der Oberschule, kommt man ja noch schwerer mit. Eigentlich, finde ich, sollte der Grundstein in der Grundschule gelegt werden, dass man soweit gut mitkommt und dann auch auf die Schule geht, wo man seinen Leistungsfähigkeiten halt entsprechend 'rauf kann. Und auf der Oberschule finde ich sollte man nicht mehr, kann nicht erwartet werden, dass man so viel Rücksicht darauf nimmt. Da muss jeder auch eigenständig werden und selber dann auch sehen, wie er da zurecht kommt.
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	S2: Also, die brauchen jetzt nicht zu jedem gehen und sagen: Na ja, jetzt hast du eine Note schlechter, ist ja nicht so gut, hast du ein Problem mit zu Hause oder so. Das würde ich schon erdrückend finden. Aber so wenn es nun ganz doll bergab geht, sollten die schon mal darauf gucken. Aber sonst sollen sie einen eigentlich nur in Ruhe lassen. Na, und ich finde eben
13	
14	
15	

16	wichtig bei Lehrern, dass sie nicht 100 Jahre alt sind und überhaupt nicht mehr wissen, was
17	eigentlich Sache ist bei den Jugendlichen. Also ein bisschen mehr sollten die schon mit
18	einem... Bei meiner Schule, da sind die alle schon über 50, die Lehrer, also die meisten. Das
19	finde ich eigentlich nicht so prickelnd.
20	S3: Also ich finde das schlimm, wenn die Lehrer so jung sind, weil die denken, sie sind fast in
21	unserem Alter und denken über uns Bescheid, also...
22	S4: Ja, stimmt.
23	S3: ...wissen über uns Bescheid.
24	S1: (lacht) Stimmt.
25	S3: Das finde ich schrecklich. Also ich finde es ganz wichtig, dass er weiß, wovon er redet,
26	auch zum Beispiel in Erdkunde, wenn er über eine Stadt erzählt, dann soll er auch mal dort
27	gewesen sein. Also ich weiß nicht, vielleicht hat er nicht das Geld, aber es wäre schon besser
28	so. Und, okay, es sollten jetzt keine alten Knacker oder so sein... sondern so, na ja, so 40 oder
29	45 und... Weil sie wissen dann auch, wie das auf einer Schule so ist. Junge wissen noch nicht
30	so ganz Bescheid. Ja, und, ich finde einfach, sie sollten wissen, wovon sie reden, das ist das
31	Wichtigste. Und gerecht bleiben, also... Es gibt Lehrer, die haben Lieblingsschüler, die kriegen
32	immer eine Eins und es gibt dann Schüler, die nicht so beliebt sind, die kriegen immer eine
33	Fünf. Das ist bei uns so. Ja, und das ist nicht gerecht.
34	S1: Kann ich etwas zu dem Alter noch sagen? Also ich finde, das Alter ist eigentlich nicht so
35	wichtig. Ich finde eher, es kommt auf den Lehrer darauf an. Es gibt alte Lehrer, die sind richtig
36	cool, es gibt welche, die sind total behämmert. Dann gibt es aber auch junge Lehrer, die sind...
37	die denken wirklich, also sie wären hier die jüngsten und könnten mit uns allen mithalten. Aber
38	es gibt halt auch welche, finde ich, die sich ganz gut anpassen. Ich finde das ist individuell.
39	Aber es stimmt schon, die alten, also wenn die so alt sind, dann, na ja, haben sie nicht mehr
40	wirklich so also den Faible auch noch dafür.
41	S3: Ja, dann rasseln sie so den Stoff runter, so: Löh!
42	S5: Ich finde, es kommt darauf an, wie geschädigt die sind.
43	S1: Ja, manche sind schon so lustlos, die machen gar nicht mehr.
44	S5: Ja, oder die sind schon so.
45	S1: Die wollen auch gar nicht mehr, die würden lieber früher in Pension gehen. Sagen sie uns
46	sogar.
47	S2: Echt?
48	S1: Ja.
49	M: Wenn du (zu S5) sagst "geschädigt", was meinst du denn da so genau?
50	S5: Na ja, von den ganzen Jahren. Es gibt manche Lehrer, die können sich nicht durchsetzen
51	und dann sind die, weiß ich nicht, 50, 55 und sind dann...
52	S1: Reif für die Rente!
53	S5: ...total fertig und können sich immer noch nicht durchsetzen und dann... Die sollen lieber
54	aufhören, finde ich. Also ich weiß nicht, ich lerne zum Beispiel gar nichts mehr... also bei einer.
55	Weil die sich... also, wenn eine Klasse merkt, dass sich eine Lehrerin nicht durchsetzen kann,
56	dann macht sie auch, was sie will. Na ja, also wir machen... das ist halt kein Unterricht. Auch
57	wenn wir wissen, dass wir eigentlich etwas lernen müssten, dann... es ist eigentlich schon so
58	eingerastet, dass wir halt in Deutsch laut sein können.
59	S2: Wir haben auch so eine Lehrerin, die ist jetzt Mitte fünfzig und ist erst ganz frisch Lehrer

60	geworden, also, und die hat überhaupt keine Ahnung vom Unterrichten. Die steht immer da
61	vorne und: Was erzähle ich denn nun? Und wenn sie hinten angekommen ist, wischt sie es
62	vorne wieder weg, weil es falsch war. Und das ist irgendwie ziemlich unmöglich. Und da
63	quatschen auch alle nur und, keine Ahnung, und keiner hört der wirklich mal zu.
64	M: Welches Fach unterrichtet sie?
65	S2: Chemie. Aber jetzt haben wir einen anderen Lehrer und vorher haben wir eben überhaupt
66	nichts verstanden, weil sie das auch nicht erklären konnte. Und jetzt sehen wir ziemlich alt aus
67	in Chemie, wir können da überhaupt nicht mehr da mitkommen.

Abkürzungen: M – Moderator, S1-S5 – Schüler/in 1 bis Schüler/in 5

In dieser Passage stellt ab Zeile 15 das Alter der Lehrer/innen das Hintergrundmerkmal dar, auf das sich die Schülerinnen immer wieder beziehen, um auf andere wichtige Aspekte zu sprechen zu kommen: Nähe zu den Jugendlichen (16-17, 20-21), Berufsverdrossenheit (39-48), Durchsetzungsvermögen (50-58, 62-63), Vermittlungskompetenz (65-67). Welches das optimale Alter ihrer Lehrer/innen ist, ob sie eher jung sein sollten oder bereits hinreichend Lebenserfahrung mitbringen, und ob das Alter immer von Bedeutung ist, darüber sind sich die Schülerinnen nicht einig: Dies zeigen beispielhaft die unterschiedlichen Beiträge von S2 und S3 (16-23). Dennoch trägt das Thema die Diskussion zu den unterschiedlichen Merkmalen, die sie bei der Frage nach einer „guten Lehrkraft“ für wichtig erachten bzw. die sie an ihren Lehrer/inne/n als fehlend erachten und daher ansprechen. Dabei zeichnet sich als kollektives Deutungsmuster das als fehlend wahrgenommene Engagement von Lehrer/inne/n in Form einer erlebten Berufsverdrossenheit ab, welches initiiert und geführt wird durch S1 („haben sie nicht mehr (...) den Faible (...) dafür“ (39-40), „manche sind schon so lustlos“ (43), „die würden lieber früher in Pension gehen“ (45) und von S3 sowie S5 Zustimmung erfährt. Daraufhin wird das Durchsetzungsvermögen von der Gymnasiastin S5 (50) in die Diskussion eingebracht und thematisiert: Die zuvor diskutierte Berufsverdrossenheit wird im Zusammenhang mit dem fehlenden Durchsetzungsvermögen gesehen („Es gibt manche Lehrer, die können sich nicht durchsetzen (...) und sind dann (...) total fertig“ (50-53). Das Durchsetzungsvermögen wird von ihr jedoch als wichtiges Verhaltensmerkmal einer Lehrkraft angesehen, um guten Unterricht zu ermöglichen („wenn eine Klasse merkt, dass sich eine Lehrerin nicht durchsetzen kann, dann macht sie auch was sie will. (...) das ist halt kein Unterricht“ (55-56) und als Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen begriffen: „Also ich weiß nicht, ich lerne zum Beispiel gar nichts mehr... also bei einer.“ (54). Von einer Lehrerin mit geringem Durchsetzungsvermögen berichtet auch die Realschülerin S2 („und da quatschen auch alle nur (...) und keiner hört der wirklich mal zu“ (62-63), dies hat nach ihrer Auffassung jedoch eher die fehlende didaktisch-methodische Kompetenz als Ursache („die hat überhaupt keine Ahnung vom Unterrichten“ (60).

Im Vergleich zu den beiden Diskussionsgruppen 1 und 3, welche nur aus Gymnasiast/inn/en bestanden, fällt hier deutlich auf, dass erst am Ende des Diskurses die Vermittlungskompetenz von Lehrer/inne/n von der Realschülerin S2 erwähnt wird (65-67). Auffällig ist ferner im Vergleich mit den beiden Gruppen 1 und 3, dass hier die didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrer/innen nicht explizit im Zusammenhang mit dem erlebten Engagement der Lehrer/innen thematisiert wird, für die Lernerfolge der Schüler/innen einzutreten und dafür Verantwortung zu übernehmen. Ganz im Gegenteil: Zu Beginn der Diskussion lehnt vor allem die Realschülerin S1 die Rücksichtnahme der Lehrer/innen hinsichtlich der Lernentwicklung der Schüler/innen ab („Da muss jeder auch eigenständig werden und selber dann auch sehen, wie er da zurecht kommt“). S3, die andere Realschülerin, knüpft an diese Aussage an und erwartet erst bei gravierenden Schwierigkeiten die Unterstützung der Lehrperson („wenn es nun ganz doll bergab geht, sollten die schon mal darauf gucken“). Die anderen Diskussionsteilnehmerinnen hingegen beziehen sich nicht auf diese Deutung der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung, so dass dieses Deutungsmuster somit auch keinen Widerspruch in der Gruppe erfährt. Diese Textpassage steht daher in starkem Kontrast zu jenen der Gruppen 1 und 3, in denen das Engagement der Lehrer/innen, Verantwortung für die Lernerfolge ihrer Schüler/innen zu übernehmen, mit großer Deutlichkeit gefordert wird.

Zusammenfassend können für diese Diskussionsgruppe somit verschiedene kollektive Deutungsmuster herausgestellt werden, mit welchen die aktiven Teilnehmerinnen der Gruppe die Lehrer-Schüler-Beziehung erleben und werten. Zunächst findet sich eine distanzierte Haltung den Lehrer/inne/n gegenüber, die besonderes pädagogisches Engagement und Bemühen um die Schüler/innen und deren Lernerfolge als übertrieben wahrnimmt und daher eher ablehnt. Ferner zeichnet sich vor allem ein kollektives Deutungsmuster ab, welches das fehlende berufliche Engagement, das in Form der Berufsverdrossenheit erlebt wird, kritisiert. Dieses wird im Zusammenhang mit dem fehlenden Durchsetzungsvermögen und der fehlenden didaktisch-methodischen Kompetenz der Lehrer/innen diskutiert.

4.1.4 Gruppe 5 (Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen)

Die Gruppe 5 besteht aus vier Gesamtschülerinnen, einem Gymnasiasten, einem Realschüler und einer Hauptschülerin und ist damit die Gruppe, in der möglicherweise die Schulerfahrungen der Teilnehmer/innen aufgrund der verschiedenen besuchten Schulformen vergleichsweise heterogen sind. Der Anfang der Diskussion zur „guten Lehrkraft“ ist vielleicht auch daher durch ausführliche Einzelbeiträge geprägt, die allerdings nur wenig Bezug aufeinander nehmen – der Diskursverlauf weist hier noch keinen wirklichen Diskussionscharakter auf und kommt daher für die Interpretation nicht in Frage. Erst an wesentlich späterer Stelle im Zusammenhang mit der Diskussion um Unterrichtsmerkmale ergibt sich eine Passage zur „guten Lehrkraft“, die durch metaphorische Dichte gekennzeichnet ist. Diese soll im Folgenden vorgestellt werden und ist in Kasten 5 dokumentiert. Unmittelbar vor dieser Passage diskutierten die Jugendlichen die Frage, wie interessanter Unterricht auszusehen habe. Vor diesem Hintergrund sind auch die Nachfragen des Moderators an die Gesamtschülerin S1 (9-11 und 25-26) sowie ihre Beiträge (01-08, 12-24, 27-30) zu verstehen, die eher den Charakter eines Einzelinterviews tragen. Die eigentlich wichtige Diskussionspassage beginnt somit erst in Zeile 25, jedoch ist der Diskussionsabschnitt zuvor ebenfalls dargestellt, um den Diskurskontext zu verdeutlichen.

Kasten 5: Diskussionsausschnitt der Gruppe 5 (Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen)

01	S1: Wir haben zum Beispiel eine richtig tolle Geschichtslehrerin an der Schule. Wenn die an
02	mir vorbeiläuft, wenn ich... keine Ahnung... Also bei der habe ich echt Respekt, weil die ist
03	richtig gut, meine Geschichtslehrerin, ist wirklich meine Lieblingslehrerin geworden, sonst
04	mochte ich Geschichte eigentlich gar nicht so, aber jetzt... Weil die wirklich kreativ ist und die
05	Leute unter Kontrolle hat und wirklich nett, aber sie kann auch richtig rumbrüllen. Und sie tut
06	auch... Also sie ist wirklich daran interessiert, den Schülern etwas beizubringen. Also... Aber es
07	gibt dann auch wieder andere Lehrer, die einen dann gar nicht unterstützen. Meine
08	Physiklehrerin, die labert auch.
09	M: Wenn du sagst, die Geschichtslehrerin ist kreativ und versucht, den Schülern wirklich etwas
10	beizubringen, ist interessiert daran, dass die Schüler etwas lernen, gibt es da vielleicht eine
11	Situation, die du beschreiben kannst?
12	S1: Das ist gerade letztes passiert, wir hatten letzte Stunde, also heute hatten wir Geschichte
13	und die Stunde davor hatten wir etwas ausgearbeitet aus dem Buch, keiner hat
14	mitgeschrieben. Ich kam heute früh zu spät und sie sagt: Geh wieder raus, ich rede gerade.
15	Nun musste ich mich rausstellen, da hat sie mich dann reingeholt. Ja, du kannst mich nicht
16	einfach so unterbrechen. Und dann war halt die Aufgabe, das, was wir letzte Stunde
17	aufschreiben sollten, halt wörtlich wiederzugeben. Wir durften die Aufzeichnung nutzen,
18	blablabla. Alle hatten nichts mit, ihre Hefte vergessen, außer ich. Und, ja, sie kaut halt wirklich
19	alles noch mal durch, auch wenn es alle vergessen haben, auch wenn sie total sauer ist. Sie
20	will dann halt, dass irgendeiner nach vorne kommt und dann halt lossagt. Und da ist es in
21	letzter Zeit auch so, dass wirklich alle Respekt vor ihr haben. Ansonsten würde ich ihr ja den
22	Vogel zeigen und sagen: Nein, ich sage doch jetzt gar nichts, Geschichte ist mir nicht wichtig.
23	Aber da wir jetzt alle so viel Respekt vor der Frau haben, machen sie dann doch mit. Auch
24	wenn sie keine Aufzeichnung haben.
25	M: Kannst du dir ungefähr erklären, warum die Schüler so viel Respekt vor der Lehrerin

26	haben? Also womit das zusammenhängen könnte?
27	S1: Weil sie humorvoll ist. Wie gesagt, weil sie auch ziemlich herumbrüllen kann und dann
28	ziemlich ernsthaft aussieht, ernst zu nehmen. Und... Ich weiß nicht durch den Humor haben
29	halt alle Respekt vor ihr. Da verarscht man halt Lehrer nicht... Wenn man die mag, dann
30	verarscht man sie nicht.
31	S2: Das mit dem Rumbrüllen ist, finde ich, viel mehr ein Zeichen von Schwäche, dass sie
32	keinen anderen Ausweg mehr finden. Also das heißt ja, dass sie angreifbar sind, dass die
33	Schüler was erreicht haben. Und wenn ich jetzt mal zu meiner Geschichtslehrerin was sagen
34	kann, also sie beurteilt immer sehr... also sie ist immer sehr stark empfindlich, was so
35	Spitzfindigkeiten angeht, wie zum Beispiel wenn beim Referat eine Schülerin statt
36	„Bundesrepublik Deutschland“ „BRD“ sagt. Also, das ist keine öffentliche Abkürzung. Und dass
37	so was dann auch sehr stark in die Beurteilung eingeht. Und auch persönliches Verständnis
38	mit den Schülern, das spielt bei ihr eine große Rolle. Das glaube ich einfach einschätzen zu
39	können.
40	S3: Unser Chemielehrer, der macht sich schon Respekt durch sein Aussehen, also ich meine,
41	wenn der den Schulhof betritt, alle stehen sie still. Und ja, ich weiß nicht, der hat einen weißen
42	Kittel an und dann so Flaschengläser als Brillen, so. Und wenn der dann, wenn der irgendwie
43	sauer wird oder so, der ist total humorvoll, aber wenn der sauer wird, dann hält sich jeder die
44	Ohren zu. Und da traut sich eigentlich keiner was zu machen. Das finde ich eigentlich ziemlich
45	gut. Mit dem kann man echt Spaß haben und... Aber was dann zu weit geht, das geht zu weit
46	und dann...
47	S4: Das könnte auch mein Sportlehrer sein, weil vor dem haben sie auch alle Respekt, der hat
48	glaube ich, sechzehn Jahre Bodybuilding gemacht. Und wenn der sich aufrichtet, dann geht
49	jeder erstmal einen Schritt zurück. Der kann auch laut werden.

Abkürzungen: M – Moderator, S1-S4 – Schüler/in 1 bis Schüler/in 4

Thematischer Schwerpunkt dieser Passage, beginnend ab Zeile 25 in Kasten 5, ist das Durchsetzungsvermögen von Lehrer/inne/n, aufgrund dessen, nach Wahrnehmung der Jugendlichen, Respekt den Lehrer/inne/n entgegengebracht wird. Es wird deutlich, dass die Gesamtschülerin S1, die Hauptschülerin S3 und vermutlich auch der Realschüler S4 Mittel der Durchsetzung wie das Anschreien der Schüler/innen durchaus in Kauf nehmen bzw. sogar ihre Lehrer/innen dafür bewundern („weil sie auch ziemlich herumbrüllen kann und dann ziemlich ernsthaft aussieht“ (27-28), „aber wenn der sauer wird, dann hält sich jeder die Ohren zu. Und da traut sich eigentlich keiner was zu machen. Das finde ich eigentlich ziemlich gut“ (43-45) „Und wenn der sich aufrichtet, dann geht jeder erstmal einen Schritt zurück. Der kann auch laut werden.“ (48-49). Im Kontrast dazu kritisiert der Gymnasiast S2 diese Art von Lehrkraftverhalten: „Das mit dem Rumbrüllen ist, finde ich, viel mehr ein Zeichen von Schwäche, dass sie keinen anderen Ausweg mehr finden. Also das heißt ja, dass sie angreifbar sind, dass die Schüler etwas erreicht haben.“ (31-33) Offenbar sieht er keinen ernsthaften Sinn oder eine nachvollziehbare Notwendigkeit in einem solchen Kontrollverhalten, sondern lediglich eine Einbuße an Autorität der Lehrperson. Seine Ansicht wird allerdings nicht geteilt – im Gegenteil, S3 und S4 nehmen Bezug auf den davor liegenden Beitrag von S1. Der Kontrast zwischen der Ansicht des Gymnasiasten einerseits und S1 und S3 wird auch dadurch verstärkt, dass sich diese Schülerinnen in ihren Beiträgen explizit auf ihrer Meinung nach „gute Lehrkräfte“ beziehen („Lieblingslehrerin“ (03), „Mit dem kann man echt Spaß haben“ (45).

Warum es sich dabei um „gute Lehrkräfte“ handelt, lässt sich an den Einzelbeiträgen der Gesamtschülerin zu Beginn der Passage vertiefen: Die beschriebene Lehrerin zeigt sich stärker pädagogisch engagiert als andere Lehrer/innen („Also sie ist wirklich daran interessiert, den Schülern etwas beizubringen. (...) Aber es gibt dann auch wieder andere Lehrer, die einen dann gar nicht unterstützen.“ (06-08), und neben ihrem Kontrollverhalten beweist sie auch einen humorvollen Umgang mit den Schüler/inne/n („Weil sie humorvoll ist. Wie gesagt, weil sie auch ziemlich herumbrüllen kann (...) durch den Humor haben halt alle Respekt vor ihr.“

(27-29). Genau dies schätzt auch die Hauptschülerin an ihrem Chemielehrer: „Mit dem kann man echt Spaß haben und... Aber was dann zu weit geht, das geht zu weit“ (45).

Zusammenfassend zeigt sich in der Diskussion dieser Gruppe lediglich *ein* kollektives Deutungsmuster zur Lehrer-Schüler-Beziehung. Dieses bezieht sich auf das erlebte Durchsetzungsvermögen einer Lehrkraft, welches von der Mehrheit der Diskussionsteilnehmer/innen eine sehr positive Zuschreibung erfährt. Dies sogar dann, wenn zur Demonstration des Autoritätsverhältnisses von Mitteln wie das Anschreien der Schüler/innen Gebrauch gemacht wird. Dabei scheinen jedoch auch weitere Attribute wie ein humorvoller Umgang mit den Schüler/innen das Verhalten jener Lehrer/innen zu begleiten, von denen ein solches Kontrollverhalten berichtet wird.

4.1.5 Gruppe 6 (Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen)

Ebenso wie in Gruppe 4 und 5 diskutierten in der sechsten Gruppe Schüler/innen, die unterschiedliche Schulformen besuchten, nämlich drei Gymnasiasten und eine Gymnasiastin, eine Gesamtschülerin sowie ein Realschüler und eine Realschülerin. In der folgenden Passage melden sich jedoch nur zwei Gymnasiasten (S2, S5), die Gesamtschülerin (S3), der Realschüler (S1) und die Realschülerin (S4) zu Wort. Gleich zu Beginn der Diskussion findet sich die relevante Passage zur „guten Lehrkraft“ (vgl. Kasten 6).

Kasten 6: Diskussionsausschnitt der Gruppe 6 (Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen)

01	M: Ja, fangen wir doch mal an mit der ersten Frage, also welche Merkmale ein guter Lehrer
02	oder eine gute Lehrerin eurer Meinung nach haben sollte.
03	S1: Fang ich mal an. Also, für mich ist erstmal wichtig, Verständnis haben für persönliche
04	Probleme der Schüler und es ist auch wichtig, einen interessanten Unterricht zu machen, die
05	meisten Unterrichte sind ja nicht so interessant und auch gut erklären können, denn es ist,
06	also... Wir haben auch erlebt, schon an, dass wir eine Chemielehrerin hatten beispielsweise,
07	die hat jetzt Protokolle gemacht, so Schülerexperimente und dann bewerten ohne irgendwie zu
08	erklären oder so und dann eben gleich bewerten. Und als man dann eh schon abgeben
09	musste, so. Und das war: So und so musstet ihr es machen. Also ich finde, man sollte es
10	immer schon vorher erklären und nicht erst, wenn man die Arbeit abgegeben hat, dann ist es ja
11	eh zu spät.
12	S2: Ja, also, wir haben auch da... der Lehrer sollte auch gerecht sein. Wir haben da auch einen
13	Lehrer, einen Englischlehrer, der hat persönlich was gegen einige Schüler, weil die auch so mit
14	dem Umgangston ein bisschen rau sind. Und der... auch wenn der Schüler sich jetzt
15	anstrengen tut, sagt der Lehrer: Nein, du kriegst eine Fünf. Und so. Und macht immer so seine
16	Scherze, dass er seine Vier nicht schafft. Ja, und da sollte er doch gerecht sein. Auf jeden Fall.
17	S3: Was ich auch noch sehr wichtig finde, ist, dass der Lehrer auf jeden Fall wissen muss, was
18	er erzählt und was er uns beibringen will, weil, das tolle Beispiel (lacht): Wir haben einen
19	Mathelehrer bei uns in der Schule, der, er ist eigentlich Physiklehrer, also hat er zumindest
20	studiert, hat er so erzählt. Aber er hat halt eben eine Unterrichtsstunde wirklich eine ganze
21	halbe Stunde vor der Tafel gestanden und wusste nicht, wie er die Aufgabe erklären soll, die er
22	an die Tafel geschrieben hat. Das ist auch sehr wichtig, finde ich.
23	S4: Ja, ich hab noch, dass ein Lehrer sich auch durchsetzen sollte. Das muss er auf jeden Fall
24	können, denn ansonsten, die Schüler gehen ihm auf der Nase rum und das find' ich dann so,
25	das ist doch kein Unterricht.
26	M: Kannst du ein Beispiel nennen?
27	S4: Ja bei uns, unsere Musiklehrerin. Die sagt und redet und ist immer so leise und keiner
28	versteht was, keiner macht mit, also die tanzen ihr voll auf der Nase rum und die gibt auch kein
29	Tadel oder so, die macht gar nichts dagegen. Und sie gibt trotzdem gute Noten. Also...
30	S2: Ja, wir hatten mal eine Lehrerin, die konnte sich überhaupt nicht durchsetzen. Die hatte

31	Latein unterrichtet und konnte auch nun gerade nicht so gut Deutsch sprechen, weil sie aus,
32	ich glaube, aus Rumänien kam, das ist auch egal. Auf jeden Fall konnte sie sich nicht
33	durchsetzen. Die Stunde, die war so laut, die konnte man bis zum Sekretariat hören vielleicht
34	und die hat dann glaube ich auch gekündigt, die ist abgehauen.
35	S4: Bei uns stehen die auch immer vor der Klasse und sagen: Ach bitte, bitte, seid doch mal
36	ruhig. Und ich meine, da hört kein Schüler drauf.
37	S5: Ja, bei uns ist genau so, manchmal, das letzte Mal war es genau so beim Diktat, da hat sie
38	sich auch nicht durchgesetzt. Und da haben Menschen irgendwie in der Ecke geredet, das
39	fand' ich total bescheuert. Und sie meinte: Ja, könnt ihr bitte leise sein? Und die haben immer
40	noch weiter geredet. Und, ja, also das find' ich, ist auch schon ein wichtiger Punkt, sich
41	durchzusetzen zu können, finde ich.
42	S3: Ja, auf jeden Fall, ich hab auch so eine Lehrerin, wir haben jetzt letzte Woche eine
43	Chemiearbeit geschrieben und da hat jeder von jedem abgesehen, die Lösungen wurden durch
44	den Raum geschrien, und sie hat das gehört und gesehen und hat nichts dagegen gemacht.
45	M: Wie sollte sich denn dann so ein Lehrer eurer Meinung nach durchsetzen?
46	S4: Also mein Klassenlehrer ist ganz richtig streng, aber er macht auch so seine Späße und
47	so, also der kann sich gut durchsetzen, er hat die Klasse voll unter Kontrolle, aber der macht
48	das auch trotzdem alles ganz locker. Wenn es ihm dann zu bunt wird, dann sagt er: Ej, pass
49	mal auf. Aber sonst, der ist eigentlich ganz locker und so...

Abkürzungen: M – Moderator, S1-S5 – Schüler/in 1 bis Schüler/in 5

Unter den ersten drei Beiträgen wird die Vermittlungskompetenz der Lehrer/innen von S1 und S3 thematisiert (05-11 und 17-22). S2 kommt auf das gerechte Verhalten hinsichtlich der Notenvergabe zu sprechen (12-16). Diese drei Beiträge nehmen nur sehr wenig aufeinander Bezug, so dass sich hier kein kollektives Deutungsmuster konstruieren lässt. Anschließend initiiert S4, eine Realschülerin, als Diskussionsthema das Durchsetzungsvermögen der Lehrer/innen („Ja, ich hab noch, dass ein Lehrer sich auch durchsetzen sollte. Das muss er auf jeden Fall können, denn ansonsten, die Schüler gehen ihm auf der Nase rum und das find' ich dann so, das ist doch kein Unterricht“ (23-25). Möglicherweise bedingt durch die Nachfrage des Moderators, ein Beispiel zu nennen (26), lebt mit diesem Thema die Diskussion auf. In den Beiträgen, die nun deutlich aufeinander Bezug nehmen, werden vor allem Situationen geschildert, in denen Lehrer/innen sich *nicht* durchsetzen konnten.

Zunächst nennt Realschülerin S4 als Beispiel ihre Musiklehrerin, die ihrer Meinung nach zu leise spricht und daher von den Schüler/innen nur schwer verstanden werden kann, was zur Folge hat, dass die Mitarbeit der Schüler/innen auch darunter leidet („Die (...) ist immer so leise und keiner versteht was, keiner macht mit“ (27-28). Zugleich erteilt diese Lehrerin jedoch auch keine Sanktionen („und die gibt auch kein Tadel oder so, die macht gar nichts dagegen“ (28-29) oder lässt das Fehlverhalten der Schüler/innen in ihrer Notenvergabe mit einfließen („Und sie gibt trotzdem gute Noten“ (29). Dass die Realschülerin S4 von einer „guten Lehrkraft“ hohes Durchsetzungsvermögen erwartet, kommt wiederum in ihrem späteren Beitrag, in dem sie ihren Klassenlehrer schildert, der sich durchsetzen kann, deutlich zum Ausdruck („er macht auch so seine Späße und so, also der kann sich gut durchsetzen, er hat die Klasse voll unter Kontrolle, aber der macht auch trotzdem alles ganz locker“ (46-48). Von Interesse ist, dass hier die Realschülerin S4 ein sehr ähnliches Bild ihrer Lehrkraft zeichnet, wie es in Gruppe 5 (vgl. Kasten 6, Zeile 40-46) genannt wird: Auch sie berichtet von einer ihrer Meinungen nach „guten“ Lehrkraft, die sich durchsetzen kann und vermutlich durchaus von Mitteln Gebrauch macht, ihr Autoritätsverhältnis zu den Schüler/innen zu demonstrieren („Wenn es ihm dann zu bunt wird, dann sagt er: Ej, pass mal auf.“ (48-49). Gleichzeitig wird der Lehrkraft zugeschrieben, mit den Schüler/innen humorvoll umgehen zu können.

Während in den Aussagen der Realschülerin somit eher das gelebte Autoritätsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler im Mittelpunkt steht, wird in den anderen Beiträgen das Durchsetzungsvermögen stärker funktional gedeutet. Dies kommt vor allem in der Aussage

des Gymnasiasten S5 zum Ausdruck: Beim Schreiben eines Diktats fühlte er sich gestört durch seine Mitschüler/innen („Und da haben Menschen irgendwie in der Ecke geredet, das fand' ich total bescheuert“ (38-39), so dass er hier ein Eingreifen seiner Lehrerin erwartete, die sich jedoch nicht durchsetzen konnte („da hat sie sich auch nicht durchgesetzt“ (37-38). Gesamtschülerin S3 schildert anschließend eine entsprechende Situation, in der während dem Schreiben einer Arbeit sich die Lehrerin nicht durchsetzen konnte, als von ihren Mitschüler/innen/n „die Lösungen (...) durch den Raum geschrien“ (43-44) wurden.

Zusammenfassend zeigt sich somit in dieser Diskussionsgruppe als kollektives Deutungsmuster, dass sich eine „gute“ Lehrkraft ihren Schüler/innen/n gegenüber durchsetzen sollte. Das erlebte Kontrollverhalten der Lehrkraft aus Sicht der Jugendlichen ist dabei durchweg positiv besetzt, wird allerdings in den Beiträgen unterschiedlich ausgelegt. Während in den Beiträgen der Realschülerin S4 eher das gelebte Autoritätsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler dominiert, wird in den anderen Beiträgen das Kontrollverhalten stärker funktional begründet. So erachten der Gymnasiast S5 und die Gesamtschülerin S3 fehlendes Durchsetzungsvermögen als bedeutsam, wenn Störungen im Unterricht vermieden werden sollen.

4.2 Typenbildung nach Schulform

In den Diskursbeschreibungen wurden jene Passagen aus den Gruppendiskussionen, welche die „gute“ Lehrkraft thematisierten und sich durch eine vergleichsweise hohe metaphorische und kommunikative Dichte auszeichneten, aufgeführt, beschrieben und interpretiert. Die Interpretation erfolgte vom Standpunkt aus, kollektive Deutungsmuster der Jugendlichen zu rezipieren und den Fokus auf solche Beiträge zu richten, welche für die Unterscheidung der Gymnasiast/inn/en von den Schüler/innen/n der anderen Schulformen (Real-, Haupt- und Gesamtschule) relevant sein können. Inhaltlich standen dabei Deutungsmuster zum erlebten pädagogischen Engagement und zum wahrgenommenen Durchsetzungsvermögen der Lehrer/innen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Über die einzelnen Diskussionsgruppen hinweg zeigen sich zusammenfassend drei verschiedene Bereiche, für die sich Deutungsmuster der Jugendlichen beschreiben lassen. Zum einen ist den Jugendlichen die didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrer/innen von großer Bedeutung, die sie vor allem mit der Vermittlungskompetenz der Lehrer/innen (Merkmal „gut erklären können“) verbinden. Ein weiteres Deutungsmuster ist das erlebte pädagogische Engagement, und zwar vor allem im Sinne der erlebten Verantwortungsübernahme der Lehrer/innen für die Lernentwicklung der Schüler/innen. Ein dritter Bereich, welcher sich als Deutungsmuster herauskristallisiert, betrifft das erlebte Kontrollverhalten von Lehrer/innen/n: Das Durchsetzungsvermögen von Lehrer/innen/n wird gefordert und erfährt eine positive Zuschreibung.

In einem weiteren Analyseschritt stellt sich nun die Frage nach der Typenbildung, und zwar im vorliegenden Fall anhand der Schulformen, die als „Entwicklungsmilieus“ in die Diskussion geraten sind (Abschnitt 1.5). In der rekonstruktiven Sozialforschung werden Aussagen zur Milieutypik getroffen, indem Zusammenhänge zwischen Deutungsmustern und dem „existentiellen Hintergrund“ erarbeitet werden, in welchem die Genese der Deutungsmuster zu suchen ist (BOHNSACK 2003, S.141). Für die vorliegende Untersuchung heißt dies, dass versucht wird, die Deutungsmuster auf die Schulformzugehörigkeit zu beziehen, wobei Gymnasiast/inn/en von Nicht-Gymnasiast/inn/en unterschieden werden. Dabei soll der Fokus auf das pädagogische Engagement und das Durchsetzungsvermögen von Lehrer/innen/n gelegt werden.

In formaler Hinsicht fällt zunächst auf, dass in den ersten zwei Diskussionsgruppen, an denen ausschließlich Gymnasiast/inn/en teilnahmen, das Deutungsmuster zum erlebten pädagogischen Engagement auf ähnliche Weise zum Ausdruck gelangt, während hier keine Beiträge zum Durchsetzungsvermögen der Lehrer/innen zu verzeichnen sind. In Diskussionsgruppen mit Schüler/innen/n unterschiedlicher Schulformen (darunter auch Gymnasiast/inn/en) wird die Verantwortungsübernahme der Lehrer/innen für die

Lernentwicklung der Schüler/innen kaum gefordert. Dagegen wird das Durchsetzungsvermögen erst in diesen Diskussionen thematisiert.

Das herausgearbeitete Deutungsmuster zum pädagogischen Engagement, für die Lernentwicklung der Schüler/innen einzutreten und Verantwortung zu übernehmen, ließe sich somit auf die Gymnasiast/inn/en beziehen. Da der Ausgangspunkt der Gruppendiskussionen jeweils die offene Fragestellung „Welche Merkmale sollte eine gute Lehrkraft haben?“ bildete, muss man davon ausgehen, dass das pädagogische Engagement, sofern es eine Lehrkraft zeigt, von der Schulformgruppe der Gymnasiast/inn/en besonders positiv beurteilt wird. Um das Typische in diesem Deutungsmuster zu unterstreichen, wäre nun im Sinne der dokumentarischen Interpretation eine Kontrastierung zu nennen, die den milieutypischen Unterschied vor dem Hintergrund von Gemeinsamkeiten sichtbar macht (BOHNSACK 2003, S.143): „Indem die beiden Gruppen vor ein gemeinsames (entwicklungspsychologisches) Problem gestellt sind, treten in der unterschiedlichen Art der Bewältigung dieses Problems milieutypische Kontraste zwischen diesen Gruppen deutlich hervor.“ Interessant ist in diesem Zusammenhang die explizite Ablehnung des pädagogischen Engagements, für die Lernentwicklung der Schüler/innen einzutreten, welche von Realschülerin S1 in Gruppe 4 thematisiert wird („Und auf der Oberschule finde ich sollte man nicht mehr, kann nicht erwartet werden, dass man so viel Rücksicht darauf nimmt. Da muss jeder auch eigenständig werden und selber dann auch sehen, wie er da zu Recht kommt.“ (Kasten 4, 9-11). Die Ablehnung fällt umso deutlicher aus, da diese Meinung anschließend von der Realschülerin S2 in Gruppe 4 aufgegriffen und geteilt wird (Kasten 4, 12-15).

Ebenfalls ließe sich das herausgearbeitete Deutungsmuster zum Durchsetzungsvermögen in formaler Hinsicht von den Gymnasiast/inn/en abgrenzen, da es erst in den Diskussionsgruppen, die aus Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulformen bestanden, auftritt. Dabei zeigt sich eine Differenzierung in ein Muster der erlebten Autoritätsverhältnisse zwischen Lehrer/innen und Schüler/inne/n und ein Muster, in welchem dem Durchsetzungsvermögen in erster Linie die Funktion zugeschrieben wird, Unterrichtsstörungen zu unterbinden und einen reibungslosen Unterrichtsverlauf zu gewährleisten. Da kein Beitrag der Gymnasiast/inn/en für die Konstruktion des ersten Musters herangezogen werden kann, liegt es nahe, das Deutungsmuster zum erlebten Durchsetzungsvermögen, welches auch die Demonstration autoritärer Machtverhältnisse beinhaltet, auf die Nicht-Gymnasiast/inn/en zu beziehen. In diesem Fall wäre wiederum eine Kontrastierung anzuführen. Dies kann mit dem Diskurs in Gruppe 5 zwischen dem Gymnasiasten und den Nicht-Gymnasiast/inn/en dargestellt werden. Dort kritisiert Gymnasiast S2 ein solches Verhalten der Lehrkraft („Das mit dem Rumbrollen, finde ich, ist viel mehr ein Zeichen von Schwäche, dass sie keinen anderen Ausweg mehr finden.“ (Kasten 5, 31-32).

4. Diskussion

Mittels Gruppendiskussionen konnten kollektive Deutungsmuster herausgearbeitet werden, anhand derer die teilnehmenden Jugendlichen das Verhalten ihrer Lehrkräfte wahrnehmen: Sie erachten die erlebte didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrer/innen, insbesondere die Vermittlungskompetenz (d.h. die erlebte Fähigkeit, „gut erklären zu können“), als wichtig; ihnen ist das erlebte pädagogische Engagement der Lehrer/innen, auch Verantwortung für die Lernprozesse ihrer Schüler/innen zu übernehmen, von wesentlicher Bedeutung; und ferner erwarten sie von ihren Lehrer/inne/n sich durchsetzen zu können. Diese Deutungsmuster erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, ihre Bedeutsamkeit wird jedoch daran erkennbar, dass sie in Anlehnung an die rekonstruktive Sozialforschung von BOHNSACK (1989; 2003) durch die Interaktion der teilnehmenden Schüler/innen in der Situation einer Gruppendiskussion erhoben und im Rahmen der Auswertung durch die dokumentarische Interpretation konstruiert wurden.

Bedeutsam erscheinen diese Deutungsmuster auch dadurch, dass sie Dimensionen darstellen, welche sich in anderen Studien ebenfalls als relevant erwiesen haben (Abschnitt 1.3 und 1.4). Die hier beschriebene didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrer/innen und

ihr Durchsetzungsvermögen lassen sich dem *mastery theme* zuordnen. Das hier diskutierte pädagogische Engagement der Lehrer/innen entspricht weitgehend dem zentralen Merkmal des Beziehungsaspekts in der Schulklimaforschung und kann außerdem auf das *love theme* bezogen werden, da es auch die Zuwendung der Lehrkraft, die sie ihren Schüler/innen zuteil werden lässt, indem sie Verantwortung für ihre Lernfortschritte übernimmt, berührt.

Darüber hinaus ließe sich in Bezug auf Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung diskutieren, dass die Jugendlichen mit ihren Deutungsmustern zur didaktisch-methodischen Kompetenz und zum Durchsetzungsvermögen zwei Aspekte angesprochen haben, die wesentliche Qualitätsmerkmale von Unterricht berühren: „Klarheit, Verständlichkeit und Strukturiertheit der Darbietung des Stoffs und der Aufgabenstellungen und Aufgabenfolgen (structure)“ sowie „störungspräventive Unterrichtsführung und effektive Behandlung von kritischen Ereignissen (management)“ durch die Lehrkraft (BAUMERT et al. 2004, S.317). Dass solche Aspekte, welche für den Erfolg schulischen Lehrens und Lernens nachweislich zuträglich sind, in den Diskussionen der Jugendlichen hervortreten, mag darauf verweisen, dass Schüler/innen als Beobachter schulischer Wirklichkeit durchaus Expertenstatus erreichen können.

Unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen schulischer Sozialisation am Beispiel der Schulform zeigt sich in diesem Beitrag, dass Gruppen, die ausschließlich aus Gymnasiast/inn/en bestehen, das pädagogische Engagement von Lehrer/innen, Verantwortung für das Lernen ihrer Schüler/innen zu übernehmen, stärker als die anderen Gruppen in den Mittelpunkt der Diskussion stellen. Dies lässt sich möglicherweise mit einem vergleichsweise stärker erlebten Defizit dieses Lehrkraftverhaltens im Schulalltag erklären. Denn die eingangs genannten quantitativen Studien berichten von Schulformunterschieden, wobei Gymnasiast/inn/en ihre Lehrer/innen vergleichsweise weniger engagiert oder unterstützend wahrnehmen (Abschnitt 1.5). Als Folge dieses Sachverhalts könnten also Gymnasiast/inn/en ein größeres Bedürfnis als Schüler/innen anderer Schulformen besitzen, in Gruppendiskussionen zur Frage nach Merkmalen einer „guten“ Lehrkraft, wie sie hier durchgeführt wurden, diesen Bereich hervorzuheben. Vor dem Hintergrund dieser Befundlage entsteht der Eindruck, dass im dreigliedrigen Schulsystem, welches sich vor allem nach unten, jedoch nicht nach oben durchlässig zeigt (RÖSNER 1997), Gymnasiallehrer/innen – im Urteil von Schüler/innen – ein Unterstützungsverhalten (leistungsschwächeren) Schüler/innen gegenüber nur in unzureichendem Maße zu ihrem engeren Aufgabenbereich zählen. So kommt diese Problematik in den Gruppendiskussionen mit Gymnasiast/inn/en, nicht aber in den Diskussionen mit Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen kollektiv zum Ausdruck. Dabei sollte jedoch auch berücksichtigt werden, dass es die Gymnasiast/inn/en sind, an die in der Sekundarstufe I die vergleichsweise höchsten Leistungsanforderungen gestellt werden und die die höchsten Bildungsaspirationen verfolgen (KLEMM 2004). Von ihnen mag man am ehesten erwarten, dass sie die schulische Leistungsrolle internalisieren (vgl. Abschnitt 1.1), zugleich aber auch am ehesten Lehrer/innen kritisieren, die sich in didaktisch-methodischer Hinsicht weniger kompetent zeigen und weniger engagiert sind, die Schüler/innen beim Lernen zu unterstützen.

Auf ähnliche Weise dürfte das vergleichsweise geringe Bedürfnis der Gymnasiast/inn/en, das Durchsetzungsvermögen von Lehrer/innen als Thema in die Diskussionen einzubringen, zu erklären sein. Die eingangs genannten Untersuchungen zum Disziplinindruck aus der Sicht von Schüler/innen zeigen, dass Gymnasiast/inn/en in geringstem Maße von erlebtem Kontrollverhalten ihrer Lehrer/innen berichten (Abschnitt 1.5). Darüber hinaus verweisen Untersuchungen zum Lernklima aus der Sicht von Schüler/innen z.B. auf unterschiedliche Ausprägungen in Abhängigkeit der Schulformen: Hauptschüler/innen berichten in höherem Maße von Störungen des Unterrichtsverlaufs als Schüler/innen der anderen Schulformen, Gymnasiast/inn/en beurteilen ihr Lernklima am besten (SENKBEIL et al. 2004). Zunächst wird für Schüler/innen, die Klassen bzw. Schulen besuchen, in denen Lehrer/innen notwendigerweise in hohem Maße auf Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme eingehen müssen, das Durchsetzungsvermögen einer Lehrkraft einen wichtigeren Stellenwert besitzen als für Schüler/innen, die sich in einer Lernumwelt bewegen, in welcher der Unterricht vergleichsweise reibungslos verläuft, ohne dass die Lehrkraft die Disziplinierung der Schüler/innen ständig thematisieren muss. Dies muss nicht, aber könnte auch einhergehen mit

der Häufigkeit der Demonstration autoritärer Machtverhältnisse in der Beziehung zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n.

Darüber hinaus ließe sich die Vermutung formulieren, dass Gymnasiast/inn/en stärker als Schüler/innen der anderen Schulformen eine kritischere Haltung gegenüber Schule entwickeln (FEND et al. 1973) und daher dem Kontrollverhalten von Lehrer/inne/n, sofern es einhergeht mit der Demonstration von Autorität, vergleichsweise skeptischer gegenüberstehen. Ein solcher Unterschied konnte exemplarisch in der Diskussionsgruppe 5 in Form kontrastierender Beiträge herausgestellt werden. Anders verhält es sich bei Nicht-Gymnasiast/inn/en: Hier erhält das Kontrollverhalten von Lehrer/inne/n einhergehend mit der Demonstration von Autorität selbst dann eine positive Zuschreibung, wenn es als notwendig erachtet wird und den Schüler/inne/n mit weiteren positiv erachteten Merkmalen begegnet, die sie den Lehrer/inne/n zuschreiben können, etwa ein humorvoller Umgang mit den Schüler/inne/n. Bei Gymnasiast/inn/en ist dagegen anzunehmen, dass das Durchsetzungsvermögen von Lehrer/inne/n, sofern es eine positive Zuschreibung erfährt, vor allem funktional beurteilt wird, etwa um Störungen im Unterricht zu vermeiden.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass in der vorliegenden Untersuchung für die beiden Bereichen (a) erlebtes pädagogisches Lehrkraftengagement im Umgang mit der Lernentwicklung von Schülern und (b) erlebtes Durchsetzungsvermögen der Lehrer zwei Deutungsmuster herausgestellt werden konnten, die bei Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulformzugehörigkeit verschiedene Wertigkeit erfahren. Während für den ersten Bereich bereits entsprechende Befunde aus quantitativen Studien vorliegen, an welche die hier vorgestellten Deutungsmuster anschlussfähig sind, könnten zukünftige Studien der Schulklima- und Unterrichtsforschung überprüfen, ob sich mit quantitativen Verfahren die in dieser Studie dargestellten qualitativen Unterschiede im Erleben von Schülern unterschiedlicher Schulformen hinsichtlich des Durchsetzungsvermögens von Lehrern ebenfalls absichern lassen.

Literatur

Aibauer, Rosa B. (1954). *Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers*. Regensburg: Habbel.

Axnix, Kurt (1980). Zur Lehrerpersönlichkeit aus Schülersicht. In Hans Gröschel (Hrsg.), *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht* (S. 31-38). München.

Baumert, Jürgen (2006). Was wissen wir über die Entwicklung von Schulleistungen? *Pädagogik*, 58(4), 40-46.

Baumert, Jürgen & Köller, Olaf (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50(6), 12-18.

Baumert, Jürgen, Köller, Olaf & Schnabel, Kai (2000). Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (Hrsg.), *Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse. Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der GEW, Band 14*. Frankfurt/Main: Bildungs- und Förderungswerk der GEW.

Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.454-467). Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike, Brunner, Martin, Krauss, Stefan, Blum, Werner & Neubrand, Michael (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In Manfred Prenzel, Jürgen Baumert, Werner Blum, Rainer Lehmann, Detlev Leutner, Michael Neubrand, Reinhard Pekrun, Hans-Günter Rolff, Jürgen Rost & Ulrich Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S.314-354). Münster: Waxmann.

Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.

- Bohnsack, Ralf (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung* (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Czerwenka, Kurt, Nölle, Karin, Pause, Gerhard, Schlotthaus, Werner, Schmidt, Hans Jochim & Tessloff, Janina (1990). *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Ditton, Hartmut (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(2), 262-286.
- Dreesmann, Helmut (1982). *Unterrichtsklima*. Weinheim: Beltz.
- Dreesmann, Helmut, Eder, Ferdinand, Fend, Helmut, Pekrun, Reinhard, von Saldern, Matthias & Wolf, Bernhard (1992). Schulklima. In Karlheinz Ingenkamp, Reinhold S. Jäger, Hanns Petillon & Bernhard Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik* (S.655-682). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Eder, Ferdinand (1985). Schulerfahrungen von Gymnasiasten. *Erziehung und Unterricht*, 135, Heft 3, 138-148.
- Eder, Ferdinand (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: Studien-Verlag. Eder, Ferdinand (1998). *Der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima*. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, Ferdinand (2001). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.578-586). Weinheim: Beltz.
- Fend, Helmut (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III*, 1. Weinheim: Beltz.
- Fend, Helmut (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 4*. Bern: Huber.
- Fend, Helmut (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, Helmut, Knörzer, Wolfgang, Nagl, Willibald, Specht, Werner & Vöth-Szusdziara, Roswith (1973). Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19(6), 887-903.
- Fend, Helmut, Knörzer, Wolfgang, Nagel, Willibald, Specht, Werner & Vöth-Szusdziara, Roswith (1976). *Sozialisationseffekte der Schule. Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz.
- Fichten, Wolfgang (1993). *Unterricht aus Schülersicht*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Furtner-Kallmünzer, Maria & Sardei-Biermann, Sabine (1982). Schüler: Leistung, Lehrer, Mitschüler. In G.H. Beisenherz (Hrsg.), *Schule in der Kritik der Betroffenen* (S.21-62), München.
- Gerstenmeier, Jochen (1975). *Urteile von Schülern über Lehrer: Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Gröschel, Hans (1980). Forderungen und Wünsche an die Lehrerpersönlichkeit. In Hans Gröschel (Hrsg.), *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht* (S. 105-115). München.
- Gruehn, Sabine (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Helmke, Andreas (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer. Hofer, Manfred (1981). Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler. *Pädagogische Welt* 35, 49-56.
- Holtappels, Heinz-Günter (2003). Soziales Schulklima aus Schülersicht – Wohlbefinden im sozialen Kontext der Schule. In Hans Merckens & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 173-196). Opladen: Leske+Budrich.
- Horster, Leonhard & Rolff, Hans-Günter (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Keilhacker, Martin (1932). *Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler*. Freiburg.
- Klemm, Klaus (2004). Strukturfragen und kein Ende. In Holtappels, Heinz-Günter, Klemm, Klaus, Pfeiffer, Hermann Rolff, Hans-Günter & Schulz-Zander, Renate (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 13, (S.83-96). Weinheim: Juventa.
- Klieme, Eckhard & Rakoczy, Katrin (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In Baumert, Jürgen, Artelt, Cordula, Klieme, Eckhard, Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred, Schiefele, Ulrich, Schneider,

- Wolfgang, Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S.333-359). Opladen: Leske + Budrich.
- König, Johannes (2006). Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 und 8. Duisburg: WiKu.
- Kunter, Mareike, Schümer, Gundel, Artelt, Cordula, Baumert, Jürgen, Klieme, Eckhard, Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred, Schiefele, Ulrich, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra, Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lamnek, Siegfried (1998). *Gruppendiskussionen. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2001, Februar). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2(1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [Datum des Zugriffs: 10.11.2006].
- Nickel, Horst (1978). *Psychologie des Lehrerverhaltens*. (2. neu gest. u. erw. Aufl.) München: Reinhardt.
- Oswald, Friedrich, Pfeifer, Bernhard, Ritter-Berlach, Gerlinde & Tanzer, Norbert (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag.
- Pekrun, Reinhard (1985). Schulklima. In Walter Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht*. (S.524-547). Düsseldorf: Schwann.
- Petillon, Hanns (1987). *Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt.
- Projektgruppe Belastung (1998): *Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs*. Weinheim: Beltz.
- Rösner, Ernst (1997). Die sogenannte Durchlässigkeit. *Neue Deutsche Schule*, 6/7, 14-18.
- Saldern, Matthias von (1987). *Sozialklima von Schulklassen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Saldern, Matthias von (1991). Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 190-198.
- Senkbeil, Martin, Drechsel, Barbara, Rolf, Hans-Günter, Bosen, Martin, Zimmer, Karin, Lehmann, Rainer H. & Neumann, Astrid (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In Manfred Prenzel, Jürgen Baumert, Werner Blum, Rainer H. Lehmann, Detlev Leutner, Michael Neubrand, Reinhard Pekrun, Hans-Günter Rolf, Jürgen Rost & Ulrich Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S.296-314). Münster: Waxmann.
- Tillmann, Klaus-Jürgen & Meier, Ulrich (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.468-509). Opladen: Leske + Budrich.
- Ulich, Klaus (1983). *Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Valtin, Renate (2002) (Hrsg.). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa.
- Valtin, Renate, Darge, Kerstin, Stallmann, Martina & Wagner, Christine (2002). *Bericht über das Projekt AIDA*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Winter, M., Bogatzki, W. & Huber, Günter L. (1984). Strukturierte und offene Verfahren zur Klimabestimmung. In Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.), *Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen*. Landau/Pfalz: Erziehungswissenschaftliche Hochschule.
- Wright, Benjamin & Sherman, Barbara (1965). Love and mastery in child's image of the teacher. *The School Review*, 89-101.

1. Welche Merkmale sollte ein guter Lehrer/ eine gute Lehrerin eurer Meinung nach haben?

Kreuzt 3 Merkmale an, die euch am wichtigsten sind.

Unterstreicht das Merkmal, das euch am allerwichtigsten ist.

Vorschläge:

Der Lehrer/ die Lehrerin sollte...

- ☐ klare Anweisungen geben.
- ☐ Spaß verstehen.
- ☐ Verständnis für persönliche Probleme der Schüler haben.
- ☐ interessanten Unterricht machen.
- ☐ gerecht sein.
- ☐ interessiert sein an Lernfortschritten der Schüler.
- ☐ gut erklären können.
- ☐ die Schüler mit einbeziehen ohne Monologe zu halten.
- ☐ fachlich gut Bescheid wissen.
- ☐ sich durchsetzen können.

Fehlt etwas?

- ☐ _____

- ☐ _____

- ☐ _____

2. Wie sollte guter Unterricht eurer Meinung nach sein?

Kreuzt 3 Merkmale an, die euch am wichtigsten sind.

Unterstreicht das Merkmal, das euch am allerwichtigsten ist.

Vorschläge:

Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass wir ...

- ☐ etwas lernen, das mit der Wirklichkeit zu tun hat.
- ☐ etwas lernen, das vom Inhalt her interessant ist.
- ☐ Freude haben.
- ☐ auch Probleme richtig besprechen können.
- ☐ in Gruppen arbeiten können.
- ☐ unsere Ideen und Gedanken einbringen können.
- ☐ selbständig arbeiten und denken können.
- ☐ mitbestimmen können, was und wie viel wir lernen.
- ☐ das erreichen, was von uns verlangt wird, so dass wir am Nachmittag und am Wochenende frei haben.
- ☐ lernen, wie wir einen Stoff am besten lernen können.

Fehlt etwas?

- ☐ _____

- ☐ _____

- ☐ _____

3. Was ist eurer Meinung nach ein gutes Klassenleben?

Kreuzt 3 Merkmale an, die euch besonders wichtig sind.

Unterstreicht das Merkmal, das euch am allerwichtigsten ist.

Vorschläge:

Das Leben in unserer Klasse sollte so sein, dass wir...

- ☐ einen freundlichen Umgangston haben.
- ☐ zusammenhalten.
- ☐ uns gegenseitig nicht als Konkurrenten sehen.
- ☐ uns wohl fühlen.
- ☐ Zeit haben für Gespräche unter Mitschülerinnen und -schülern.
- ☐ gerne lernen.
- ☐ uns gegenseitig helfen.
- ☐ Lust auf Schule haben.

Fehlt etwas?

- ☐ _____

- ☐ _____

- ☐ _____

Zum Autor

Dr. *Johannes König*

Forschungsinteressen:

- Schul- und Klassenklima
- Persönlichkeitsmerkmale von Schüler/inne/n
- Schuleffekte

Kontakt:

Dr. Johannes König

Abteilung Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung
Institut für Erziehungswissenschaften
Humboldt-Universität zu Berlin

Tel.: 030-2093 1619

Fax: 030-2093 1828

E-Mail: johannes.koenig@staff.hu-berlin.de

URL: <http://www2.hu-berlin.de/didaktik/>

Zitation

Bitte zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

König, Johannes (2007). Welche Merkmale sollte eine „gute“ Lehrkraft haben?
Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der 10. Jahrgangsstufe. Berlin:
Humboldt-Universität, verfügbar über: <http://edoc.hu-berlin.de>